
Atti del Convegno Nazionale della FNISM
Firenze 12-13 Novembre 1981

**GLI OTTANTA ANNI
DELLA FEDERAZIONE NAZIONALE
INSEGNANTI SCUOLE MEDIE
(1901 - 1981)**

a cura di
DOMENICO IZZO



RICERCHE PEDAGOGICHE

INTRODUZIONE

di DOMENICO IZZO

La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (FNISM) fu fondata nel 1901 da Giuseppe Kirner, Ugo Guido Mondolfo e Gaetano Salvemini per la rivalutazione della funzione degli insegnanti sia sul piano morale e culturale come su quello economico e normativo. Le sue vicende fanno parte della storia della cultura e della scuola italiana. Le personalità maggiori che vi hanno appartenuto o che da essa sono state espresse costituiscono quella «Italia della ragione» che è fedele alla tradizione laica del nostro paese. Da una lunghissima lista, citiamo, oltre ai fondatori: C. Barbagallo, G. Calò, P. Carabellese, A. Carlini, E. Codignola, R. Coen, L. Credaro, G. Gentile, M. Gliozzi, A. Levi, G. Lombardo Radice, G. Luzzatto, C. Marchesi, R. Mondolfo, A. Monti, G. Sanna, G. Tarozzi, R. Tisato, M. Valgimigli, G. Vidari. Senza alcuna pregiudiziale per le credenze religiose personali, la FNISM ha sempre richiesto e richiede ai suoi soci soltanto il metodo del dialogo e del libero confronto.

Definita da G. Salvemini, nel I Congresso Nazionale (Firenze, 1902), «partito politico della scuola» e, pur collocandosi in quella che oggi è definita l'area intermedia laica e democratica, assume come propri quei valori universali che danno legittimità a ogni forza politica ed espressione ideologica. Dal VI Congresso Nazionale (Napoli, 1907) in poi, ha prevalso la posizione salveminiana (opposta a quella di G. Gentile) del rifiuto verso un insegnamento religioso nella scuola pubblica che non sia facoltativo ed impostato con metodo storico-critico. A seguito dell'VIII Congresso (Pisa, 1919), che fu occasione di laceranti dibattiti e si concluse col distacco di alcuni soci, la FNISM riconobbe in nome di quello che oggi si chiama pluralismo ideologico, la legittimità delle scuole private purché queste fossero sottoposte a controllo statale se delegate a rilasciare titoli di studio con valore legale.

A una netta e chiara impostazione ideologica e ad altrettante esplicite prese di posizione, si è accompagnata fin dagli inizi la lotta per gli interessi materiali e normativi della categoria. Nel 1906 la FNISM ottenne il primo stato giuridico per i professori delle scuole secondarie e nel 1914 la loro più vantaggiosa sistemazione economica, equiparata a quella dei magistrati. Sempre nel 1906, per onorare la memoria del suo primo presidente, morto prematuramente l'anno

precedente, la Federazione promosse una libera sottoscrizione tra i suoi aderenti; con la somma ricavata fondò, nel 1908, l'attuale Istituto Nazionale «Giuseppe Kirner», il primo istituto mutualistico per gli insegnamenti, riconosciuto come ente morale nel 1915 (1).

Nel 1925 fu soppressa dal fascismo. Tuttavia la parentesi ventennale ha potuto appannare ma non cancellare i valori laici dell'istruzione pubblica, spesso sostenuti da insegnanti provenienti dalla FNISM o destinati alla sua rifondazione. La FNISM rinacque già nel periodo della Resistenza e si ricostituì come primo nucleo nella «Associazione professori» di Milano, animata da Antonio Basso, il cui giornale «L'Eco della Scuola Nuova» sarebbe divenuto in seguito l'organo federale. Nel 1949 a Roma, si ebbe il primo Congresso del dopoguerra, il XII dalle origini, in occasione del quale fu approvato lo Statuto basato sulla difesa della scuola pubblica e del suo carattere laico e sulla rivendicazione dello stato giuridico. Nonostante i successivi ritocchi, più che altro formali, i punti programmatici non sono mutati in circa un trentennio, ma piuttosto sono stati adattati con sensibilità crescente verso la scuola di massa, l'educazione permanente, gli organi di democrazia scolastica. Immutata è la vocazione per la serietà e il rigore degli studi.

Circa gli scopi specifici e le caratteristiche della FNISM, sono da accogliere ed ampliare alcuni rilievi oggettivi compiuti da Remo Fornaca in occasione del XXIV Congresso Nazionale.

La FNISM ha agito, in tutta la sua storia, in modo dialettico, almeno in cinque direzioni:

- 1) conferire dignità e prestigio al lavoro degli insegnanti, anche in termini di stato giuridico, di trattamento economico e di salvaguardia della libertà di insegnamento;
- 2) rafforzare la scuola pubblica e democratica contro ogni intervento confessionale, autoritario o privatistico, mediante una vigile presenza nell'ambito della politica scolastica;
- 3) proporre una cultura aperta alla sperimentazione, al dialogo e alla critica onde evitare al massimo lo scarto tra progresso scientifico e programmi scolastici;
- 4) promuovere metodi e tecniche atti a rendere possibile una scuola nuova, o meglio una scuola capace di rinnovarsi di continuo e di rispondere alle richieste sociali più avanzate;
- 5) sostenere un sistema di gestione scolastica chiara e non demagogica, tale da evitare le secche e le chiusure della burocrazia e del fiscalismo.

In sintesi, la caratteristica saliente della FNISM è stata ed è l'attenzione allo stretto nesso che sussiste tra politica, cultura e scuola. Di qui l'approfondimento politico dei problemi scolastici, in stretta correlazione con la maturazione culturale e professionale degli insegnanti, con la trasformazione dei modelli educativi e con la riforma degli istituti scolastici. Pur collocando il suo impegno politico in una ben precisa area, quella laica e democratica, la Federazione non ha mai rinunciato a una sua autonomia di giudizio.

La connotazione laica e democratica, fin dagli inizi, è stata, più che una professione di fede culturale e politica o una scelta ideologica, l'esigenza di delineare un nuovo modello di società, di Stato, di scuola per rompere il circolo vizioso di un sistema scolastico concepito come funzionale alla sola classe dirigente.

In ottanta anni non sono mancati limiti, errori e resistenze interne anche di segno conservatore, ma è significativo il fatto che gli stessi principi della Costituzione repubblicana erano già presenti nel primo Statuto della Federazione. Il progetto più avanzato, di cui — come ha rilevato Remo Fornaca — i federati si sono resi partecipi sempre più attivamente, è quello di una scuola autonoma non fin all'isolamento, ma di una istituzione in grado di aggredire antichi privilegi, di contribuire a rompere la rigida stratificazione sociale, di promuovere la circolazione delle idee e di estendere la cultura, o meglio il potere della cultura, alle classi meno abbienti.

Come si è detto, il carattere permanente della FNISM è quello di porsi come centro di dibattiti democratici e di interventi finalizzati a una scuola migliore, efficiente, rigorosa. Anche in questi ultimi tre decenni, la Federazione ha sempre avversato ogni rivendicazione corporativa e ogni intervento legislativo che attentasse alla compattezza e alla dignità della classe docente. Nei numerosi Congressi e nei Convegni di studio regionali e interregionali sono stati dibattuti temi di fondo della politica culturale e scolastica in riferimento all'evoluzione economica e sociale, spesso anticipando radicali trasformazioni in alcuni settori del sistema scolastico. L'aggiornamento degli insegnanti, pur essendo talvolta curato in forma autonoma ossia come vero e proprio autoaggiornamento, viene realizzato più che altro attraverso la partecipazione a dibattiti di alto livello scientifico e di larga risonanza civile.

Al XIII Congresso Nazionale (Napoli, 18-20 maggio 1950) fu eletto presidente del Consiglio Nazionale Mario Gliozzi che resse e guidò, con forte rigore morale ed illuminata energia, le sorti della FNISM fino al 1977, anno della sua scomparsa. In quella occasione, da parte del neopresidente, la FNISM fu identificata come organismo politico e non partitico, nel senso che essa si propone di promuovere gli interessi generali ed eterni della cultura. Vi fu un messaggio di Benedetto Croce quasi a sottolineare continuità e rinnovamento, tradizione e innovazione della cultura italiana. Come tema centrale di dibattito concreto fu affrontato quello della scuola secondaria vista tra passato e presente, presente e futuro. A maggioranza fu respinta la ventilata unificazione della scuola media inferiore, ritenuta demagogica e culturalmente deleteria.

Sei anni dopo, al XVI Congresso Nazionale (Firenze, 10-12 maggio 1956), la maggioranza si attestò su tutt'altre posizioni. A seguito delle argomentazioni di Lamberto Borghi, la FNISM accettò l'idea di una scuola media unica non preclusiva né predeterminante per il proseguimento degli studi. L'approvazione, in seguito, della istituzione della scuola media unica (1962) concluse in un certo

senso il dibattito, anche se non apparve mai accettabile ai federati il compromesso sull'insegnamento del latino. Nel 1966, in occasione di un fascicolo speciale di «Scuola e Città», dedicato a «Tre anni di scuola media», Mario Gliozzi dichiarava, tra l'altro: «La riforma della scuola media, chiave di volta della riforma democratica della scuola e del paese, nacque da un compromesso politico, che, se ebbe il grande merito di rompere il lungo immobilismo scolastico, fu, d'altra parte, tutt'altro che felice. Lo scopo fondamentale della riforma, l'eliminazione della discriminazione sociale nella scuola d'obbligo, rischia di essere eluso o stemperato in alcune modificazioni puramente formali».

La cronaca dei congressi e dei convegni di studio della FNISM, nonché quella degli interventi dei suoi più autorevoli rappresentanti, si intreccia con la storia della scuola e della politica scolastica. Spesso le assise federali hanno chiamato a concorrere i maggiori esponenti della cultura laica. Al XVIII Congresso Nazionale (Torino, 16-21 ottobre 1961), oltre al presidente Mario Gliozzi che espose la relazione della Giunta Esecutiva, illustrarono da vari punti di vista il tema «Scuola e Risorgimento» i seguenti relatori: Giovanni Maria Bertin, Lamberto Borghi, Alberto Caracciolo, Francesco De Bartolomeis, Roberto Giannarelli, Angelo Pagani, Giuseppe Tramarollo, Aldo Visalberghi e Salvatore Valitutti.

Grande ripercussione ebbe il XIX Congresso Nazionale (Bologna, 1-3 dicembre 1963), sul tema «Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti», a causa della materia trattata, in pratica inesauribile. Al saluto del rettore Felice Battaglia seguirono le relazioni di Luigi Ambrosoli, Mario Gliozzi, Gino Martinoli, Vittorio Telmon, Tina Tomasi e Giuseppe Tramarollo. Nella mozione generale si suggeriva «l'unificazione degli esami di abilitazione e di concorso». In quella proposta da Giuseppe Tramarollo si confermava l'aggiornamento come un dovere professionale; in quella proposta da Tina Tomasi si raccomandava il rigore e l'attualità dei programmi; in quella di Armando Malagodi si chiedeva il ripristino, per le materie tecniche, dei consorzi speciali; in quella di Antonio Palumbo si proponeva l'utilizzo degli insegnanti medi nei bienni.

«Il diritto allo studio in una scuola democratica» fu il tema affrontato nel XXI Congresso Nazionale (Rapallo, 5-7 novembre 1971), con relazioni di Mario Gliozzi, Paolo Mario Sipala e Gino Martinoli. Al termine dei lavori, si riconobbe che il diritto allo studio inteso come espressione di una società democratica comporta:

1) la considerazione della struttura sociale ed economica della comunità nazionale, al fine di evitare discriminazioni, sprechi intellettuali e dequalificazioni di fatto dei titoli finali di studio;

2) l'obbligatorietà della scuola materna e l'attuazione della scuola comunitaria a tempo pieno, per evitare, fin dall'inizio la discriminazione sociale, economica e culturale;

3) la formazione del personale insegnante a tutti i livelli

(materno, elementare, medio, secondario superiore), l'abilitazione specifica alla professione docente e l'aggiornamento permanente da attuarsi come autoorganizzazione del personale docente stesso, in collaborazione con l'Università, sì da interessarlo direttamente, e come sperimentazione effettiva nel corso dell'attività professionale».

A parziale chiarimento, va detto che i soci della FNISM non hanno mai accolto il modello della scuola a tempo pieno come puro e semplice prolungamento dell'orario della scuola dell'obbligo, ma hanno sempre guardato a profonde innovazioni strutturali.

Il tema della riforma della scuola secondaria superiore, affrontato sul piano sia teorico che strumentale, sia nella sua globalità che nei vari aspetti tecnici, è stato senz'altro quello più frequentemente dibattuto nel secondo dopoguerra. Al XV Congresso Nazionale (Roma, 4-6 marzo 1954), Lamberto Borghi parlò su «La scuola secondaria in Italia e la sua trasformazione nello spirito dell'educazione nuova». Il XX Congresso Nazionale (Bologna, 5, 6 e 7 dicembre 1965) ebbe per tema specifico «La riforma della scuola secondaria superiore e i compiti delle regioni», con un evidente anticipo sul dibattito nazionale. Mario Gliozzi definì la posizione della FNISM di fronte alla politica di piano; Giuseppe Tramarollo fece il punto sui progetti di riforma che si andavano delineando.

Se fosse stato necessario, i contributi della FNISM al dibattito nazionale sarebbero stati stimolati dai lunghi e vivaci commenti che si fecero al Convegno Internazionale di Frascati (4-8 maggio 1970), intitolato «Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore». Sondaggi tra i soci, condotti nelle singole sezioni, e convegni nazionali di studio hanno accompagnato, da Frascati in poi, tutti i progetti, da quello della Commissione Biasini all'articolato del 1978. Oggi possiamo dire che il «mito di Frascati» della secondaria superiore, unitaria, polivalente e deprofessionalizzata, è andato appannandosi. Si sono andate, in compenso, rafforzandosi alcune linee di tendenza, tra le quali:

- 1) il carattere unitario di ciascun quinquennio; sia pure distinto in un biennio e in un triennio;
- 2) lo stretto nesso tra cultura e professionalità, sia pure realizzato in misura diversa nei vari indirizzi;
- 3) la necessaria recisione dei rami secchi del sistema scolastico, non più adeguati sul piano della preprofessionalità o del proseguimento degli studi;
- 4) l'opzione per indirizzi distinti, ma non separati;
- 5) la preferenza per strutture scolastiche flessibili, con uscite ed entrate;
- 6) un forte rinnovamento dei contenuti e dei metodi;
- 7) l'impossibilità di una riforma parziale al di fuori di una visione globale di tutto il sistema scolastico.

A suo tempo la FNISM si oppose al progetto del ministro Luigi Gui di una «piccola riforma» (il famoso progetto «ponte» del DL

2908/1970, bocciato successivamente al Parlamento) di un liceo artistico, un istituto magistrale e una scuola magistrale di cinque anni, presentato come passo intermedio in direzione della riforma della secondaria superiore. Nell'attesa di una «imminente riforma, si temeva una manovra diversiva. Il Consiglio Nazionale (Bologna, 28 dicembre 1970) esprime «la più viva preoccupazione per i progettati provvedimenti-ponte che, tra l'altro, limitandosi a prolungare la durata degli istituti triennali e quadriennali, minaccia di rinviare o di complicare l'attuazione della riforma della scuola di secondo grado da ogni parte invocata per sanare una intollerabile situazione di disordine e di incertezza».

Il mancato appuntamento storico con la riforma e gli anni aggiuntivi ai corsi brevi (L. 910/1969) hanno incancrenito i problemi. La FNISM — come del resto tutte le associazioni professionali dei docenti hanno avuto spazio solo per deplorare l'inerzia politica. Il Convegno di Rapallo (31 ottobre-1° novembre 1976), che prese spunto dalla relazione «La riforma della secondaria superiore» di Domenico Izzo, si chiuse con una serie di rilevazioni, dichiarazioni e deplorazioni. Si riconfermava, tra l'altro, la fedeltà al modello biennio più triennio: il primo a carattere orientativo e il secondo con una differenziazione degli indirizzi specifici «progressivamente approfonditi».

I problemi tecnici sono stati affrontati con anticipo e seguiti puntualmente, rispetto al dibattito nazionale e ai provvedimenti legislativi parziali. Già in un convegno di studio del 1950, organizzato a Salice Terme (Pavia) dal Comitato Regionale Lombardo, fu affrontato il tema «La funzione della scuola nella valutazione e per l'orientamento», con due relazioni, rispettivamente di Renato Tisato e Ornella Andreani Dentici. Nella mozione finale, oltre alla raccomandazione per la professionalità docente, era contenuto l'impegno a combattere su un doppio fronte: da una parte l'inadempimento dello Stato, e dall'altra il velleitarismo sterile. (E' da notare la ripugnanza perenne contro il pedagogismo parolaio).

I cosiddetti «ritocchi» agli esami di maturità, introdotti con la Legge 5 aprile 1969, n. 119, sono stati criticati dalla FNISM, sia per il facilismo che hanno introdotto con il giochetto delle 4 materie, sia per la riduzione del controllo statale sulle scuole private attuata attraverso il peso determinante del giudizio di ammissione affidato ai professori interni. La sperimentazione — com'è noto — doveva concludersi il 30 settembre 1970. «Se fosse allargata l'area dell'accertamento — commentò subito Mario Gliozzi con osservazioni di grande attualità —, sia con l'approfondimento delle materie oggi oggetto di esame, secondo un altro timido ritocco, sia e meglio con un allargamento degli esami scritti sostenuti con tecniche moderne, come potrebbe avvenire con le modifiche più sostanziali da apportare alla fine del biennio di sperimentazione, ci sembra che il ritocco potrebbe non peggiorare la situazione».

Un punto fermo, visto sempre in stretta connessione alla

riforma scolastica, è l'abolizione del Concordato. Nel 1971, su «L'Eco della Scuola Nuova», Graziella Fresia Ansaldi così sintetizzava un punto di vista largamente condiviso dai federati: «Come si può (...) conciliare una riforma che tenga conto di istanze di democratizzazione e il pluralismo ideologico e religioso per insegnanti e allievi, con la sopravvivenza nel nostro ordinamento scolastico delle disposizioni autoritarie con cui si è data attuazione alle norme del Concordato? (...). Permanendo tutta questa serie di condizionamenti e di sovrastrutture, è difficile attuare una riforma della società italiana, la quale passa necessariamente attraverso la riforma della scuola». Nel 1978, a Rimini, fu votata all'unanimità la seguente mozione proposta da Carlo Alberto Compatangelo: «Il XXIII Congresso della FNISM sollecita vivamente il Parlamento ed il Governo della Repubblica a promuovere in tutte le sedi le iniziative opportune per realizzare il superamento del Concordato quale forma di disciplina giuridico-costituzionale dei rapporti tra Stato e Chiesa».

La scomparsa nel 1977 di Mario Gliozzi fu traumatica per la FNISM: in un Convegno rapidamente indetto a Pavia, a cui parteciparono soci di più generazioni, si volle ritornare alle origini salveminiiane della più antica associazione professionale dei docenti medi, fatte di rigore morale e di limpida laicità. Tra gli altri parlarono Carlo Ottino, Luisa La Malfa, Elena Picchi Piazza, Ethel Porzio Serravalle, Vittorio Telmon con la promessa di reperire nuove energie. In un breve ma intenso periodo di rilancio durato tre anni, si sono succeduti alla presidenza del Consiglio Nazionale e della Giunta Esecutiva Igino Vergnano e Giuseppe Tramarollo. Pur nella continuità e nella fedeltà alle origini si imponevano profondi cambiamenti organizzativi: la FNISM rischiava di isolarsi come gloriosa associazione di illuminati e di perdere terreno sul piano politico.

Il decentramento scolastico in atto e il dibattito nazionale in corso imponevano prospettive più lunghe e più vaste. Pur conservando l'antica gloriosa sigla, che veniva accompagnata dalla denominazione «federazione professionale degli insegnanti», dal XXIII Congresso Nazionale (Rimini, 23-25 aprile 1978) in poi, la FNISM è aperta ai docenti di ogni ordine e grado. (La denominazione «federazione» fu sostituita nel Congresso successivo con «associazione»). In verità, fin dalle origini, per Statuto, tale apertura già esisteva per i professori universitari ed i funzionari amministrativi purché fossero ex insegnanti medi. Con l'ammissione di diritto anche degli insegnanti delle scuole materne ed elementari, come dei dirigenti scolastici di ogni grado, si è abbandonata ogni residua chiusura. Ormai da anni «L'Eco della Scuola Nuova» affrontava questioni relative a ogni settore del sistema scolastico e i delegati dell'associazione erano presenti in commissioni di studio dalle competenze sempre più molteplici (Consiglio Superiore P.I., Commissione di Indagine, gruppi di studio organizzati dal Ministero P.I., ecc.).

Il più recente Congresso Nazionale, il XXIV, ha avuto luogo alla fine del 1980, a Roma. Tema principale è stato quello della professionalità docente. Hanno contribuito ai lavori G. Cives, M. Corda Costa, R. Fornaca, D. Izzo, R. Laporta, E. Picchi Piazza, B. Sajeve, E. Porzio Serravalle, V. Telmon, L. Trisciuzzi, S. Ulivieri, A. Visalberghi e molti altri. E' emerso il profilo di una nuova professionalità polivalente, articolata, arricchita di competenza culturale e metodologico-didattica. Sono stati eletti presidente del Consiglio Nazionale Antonio Palumbo (Catania) e presidente della Giunta Esecutiva Luisa Calogero La Malfa (Roma). Il centro motore dell'associazione, nonostante alcune resistenze, è stato di proposito trasferito nella Capitale per permetterle interventi tempestivi. Della Giunta Esecutiva (Via del Tritone, 46, 00187 Roma) fanno parte professori medi, universitari e ispettori centrali. Per Statuto il Consiglio Nazionale, organo supremo di controllo, formato dai presidenti delle sezioni, si riunisce due volte l'anno (2).

Sul tema della formazione professionale degli insegnanti gli orientamenti emersi al XXIV Congresso hanno il carattere di un vero e proprio manifesto programmatico, in quanto rientrano nei punti di una mozione approvata dai delegati delle varie sezioni. I punti più specifici sono: «n. 5) la FNISM sollecita l'attuazione delle disposizioni legislative che prevedono la formazione a livello universitario di tutti i docenti, ivi compresi, quelli della scuola materna ed elementare. Quest'ultima esigenza, indipendentemente dalle prospettive di riforma unitaria della scuola secondaria superiore, rende superfluo in tempi brevi il mantenimento della scuola magistrale e dell'istituto magistrale; n. 6) la FNISM ritiene indispensabile che, nell'ambito della formazione professionale dei docenti di ogni ordine e grado, vi sia, accanto alla componente culturale specifica, una componente pedagogico-didattica di tipo teorico e pratico, abilitante all'insegnamento, da attuare a livello universitario con tirocinio nelle scuole. Particolare importanza attribuisce poi, relativamente alle tre fasce della scuola di base, alla formazione pubblica del personale preposto all'integrazione degli allievi portatori di handicap, nonché ad una più generale sensibilizzazione di tutto il personale docente».

Alcuni esperti della Federazione sono stati invitati a partecipare a un seminario sul tema della formazione degli insegnanti in Italia, promosso dal Centro Europeo dell'Educazione e dal Ministero P. I. - Direzione Generale Scambi Culturali (Frascati, 3-6 dicembre 1980). Coerentemente con le indicazioni di massima del XXIV Congresso e con le convergenze rilevate in vari interventi a livello nazionale e locale, i delegati della FNISM hanno sviluppato le seguenti considerazioni:

1) l'opportunità di considerare, nella determinazione di curricoli formativi, che occorre preparare tre tipi di insegnanti: a) un insegnante per la fascia di età dai cinque ai sette anni, nell'ottica di un anticipo della scolarità (non alfabetizzazione precoce!); b) un

insegnante per i gradi intermedi (sette-quattordici anni), nell'ottica di una considerazione unitaria dei problemi della scuola dell'obbligo; c) un insegnante per la scuola secondaria superiore;

2) l'opportunità di elaborare, per tutti i docenti, un modello di curriculum integrato nei piani di studio degli attuali corsi di laurea (anche per gli insegnanti di primo grado) e di prevedere la possibilità, con le opportune integrazioni, di uno scorrimento da una fascia all'altra, nella preparazione professionale dell'insegnante;

3) la necessità di considerare come base della preparazione del futuro insegnante: a) una solida formazione disciplinare da fondare su una dimensione storico-critica e metodologica dei contenuti disciplinari; b) competenze relative specificatamente ai processi educativi, da acquisire attraverso elementi teorico-pratici (psicologia dell'apprendimento, psicologia sociale, teoria e tecnica della valutazione, ecc.); c) competenze relative alla funzione docente nell'ambito della realtà istituzionale e sociale (aspetti giuridici e organizzativi), cui va aggiunta la capacità di gestire interventi di orientamento, di promuovere l'interazione tra l'apprendimento scolastico e l'esperienza lavorativa, ecc.

4) attività di tirocinio inteso come momento orientativo e formativo, attuabile sia mediante le attività di laboratorio didattico interno all'università sia come esperienza di insegnamento e di riflessione da svolgersi presso le scuole sotto la guida di un tutor;

5) di prevedere un continuo tra la formazione universitaria, quella iniziale e quella in corso di servizio, affidando il controllo di tali momenti all'università come supporto teorico degli IRSSAE;

6) di garantire, nei tre momenti della formazione, alla scuola un ruolo paritetico rispetto alle università, grazie all'azione dei tutors, insegnanti ed esperti di aggiornamento, che coordinano i momenti delle varie esperienze pratiche nella formazione del futuro insegnante, e nel processo di aggiornamento.

L'ottantesimo anno della fondazione ha coinciso con iniziative culturali di grande rilevanza. Nell'aprile 1981, a Canzo (Como), luogo natale di Filippo Turati, ha avuto luogo un convegno promosso dal Comitato regionale lombardo, sul tema «Critica Sociale», la scuola e la FNISM», con relazioni di G. Tramarollo, L. Ambrosoli, U.A. Grimaldi, G. Genovesi, Enzo Catarsi e S. Ulivieri. Nei giorni 12 e 13 novembre 1981, a Firenze, per iniziativa della locale sezione ha avuto luogo un Convegno Nazionale di studi sul tema «Gli ottanta anni della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (1901-1981)». La manifestazione si è aperta con una incisiva prolusione di Antonio Palumbo, presidente del Consiglio Nazionale, circa la continuità e l'impegno della più antica associazione professionale dei docenti tuttora attiva. I progetti per gli anni Ottanta, coerenti ai movimenti evolutivi economico-sociali, sono stati tracciati da Luisa Calogero La Malfa, presidente della Giunta Esecutiva Nazionale. Principale proposito della FNISM, associazione gelosa della sua autonomia ed indipendenza, di qui al suo novantesimo

compleanno, è il coinvolgimento della classe docente nel processo di sviluppo civile e culturale del Paese. Particolare attenzione sarà posta sui rapporti tra istituzione e lavoro.

In altra sede viene pubblicata un'estesa cronaca del Convegno (3). In questa pubblichiamo i saggi dei relatori, offerti come contributo all'indagine storica sulla politica scolastica italiana, raccolti in ordine pressoché cronologico rispetto ai temi trattati. Tuttavia è nostro dovere almeno citare i consensi ricevuti. Beneagurante per i lavori del Convegno fu il messaggio del ministro P.I. Guido Bodrato, Luigi Tassinari, assessore alla Cultura e all'Istruzione della Regione Toscana, sottolineò gli attuali impegni della politica scolastica per l'Università e la secondaria superiore. Baldassare Gulotta, Provveditore agli Studi, ed Ethel Porzio Serravalle, responsabile dell'Ufficio Scuola del PRI, delinearono l'insopprimibile spazio delle associazioni professionali dei docenti tra partiti e sindacati. Luciana Pecchioli, presidente nazionale del CIDI, evocò le comuni responsabilità di tutto il fronte laico. L'Ufficio Scuola del PSI intervenne con un suo rappresentante. Particolarmente affettuoso fu il messaggio di Tristano Codignola, amico e sostenitore della FNISM, di cui avremmo dovuto qualche mese dopo piangere la scomparsa.

A termine di questa Introduzione, sentiamo il dovere di ringraziare quegli Enti e quelle Associazioni che, con il loro aiuto materiale e il loro sostegno morale, hanno permesso la realizzazione del Convegno: la Regione Toscana con un forte contributo, la Provincia di Firenze, l'Ente Provinciale per il Turismo, l'Azienda Autonoma di Soggiorno, il Gruppo consiliare liberale regionale, molti amici democratici e, soprattutto, il Centro di Studi Pedagogici «Ernesto ed Anna Maria Codignola» che generosamente ospita la Sezione fiorentina della FNISM.

NOTE

- (1) Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; Idem, *La storia della FNISM. Dalla fondazione durante la resistenza ad oggi*, in «L'Eco della Scuola Nuova», dicembre 1977.
- (2) Cfr. E. Picchi Piazza, *Riforma e professionalità dell'insegnante al Congresso nazionale della FNISM*, in «Scuola e Città», 31 marzo 1981. Tra le relazioni finora pubblicate: G. Cives, *Innovazione nella scuola elementare e tempo pieno*, in «Scuola e Città», 31 dicembre 1980; D. Izzo, *Laicismo e scuola laica*, in «Nuova Antologia», gennaio-marzo 1981; S. Olivieri, *Condizione femminile e professionalità docente*, in «Il Ponte», 31 maggio 1981. Altre relazioni sono state via via pubblicate su «L'Eco della Scuola Nuova».
- (3) Per la cronaca del Convegno fiorentino del 1981, cfr. «L'Eco della Scuola Nuova», novembre-dicembre 1981. Per i deliberati del Consiglio Nazionale della FNISM, riunitosi in occasione del Convegno, cfr. D. Izzo, *Gli ottanta anni della FNISM*, in «Tuttoscuola», 2 dicembre 1981.

LA FUNZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA CONCEZIONE DI GIUSEPPE LOMBARDO RADICE

di GIACOMO CIVES

Dire «insegnante» vuol dire, in rapporto a G. Lombardo Radice, indicare il suo dominante non solo ambito di attività, ma anche terreno di iniziativa associativa, organizzativa e di promozione, il suo decisivo tema di approfondimento, di costruzione e di ricerca teorico-pratica.

Occorre in partenza rilevare la *continuità dell'attività di insegnamento* di Lombardo Radice. A cominciare da quando insegna nel 1901-1902 nel collegio Le Quercie dei Barnabiti e poi si fa educatore nel 1902 (la sua prima esperienza «vera» di educatore di animatore di «scuola nuova», scriverà poi lui stesso) (1) al Collegio per gli orfani dei marinai di Firenze e si scopre allora come dirà poi (p. 66) «pratico» più che «filosofo» (dopo i giovanili studi sui Sofisti, sui siciliani all'università di Pisa sino al 1600, su Platone; ma un proposito di far dopo organica storia della pedagogia e della scuola gli rimarrà sempre, senza che gli riesca di appagarlo). Anche se noi invece ripetiamo come già in varie altre occasioni che egli fu vero «pedagogista» teorico-pratico, e quindi filosofo dell'educazione, e insieme certo, e ben fondatamente, concreto operatore della scuola. Passa poi all'insegnamento nel ginnasio, e quindi di pedagogia nella scuola normale, con una particolare attenzione per le attività di tirocinio (da cui l'avvio della sua nutrita esperienza e del suo interesse per la scuola elementare), e quindi di pedagogia all'università, a Catania, a Roma, sino alla morte, con in più la parentesi dell'appassionata esperienza politico-amministrativa della guida della direzione generale dell'istruzione elementare al Ministero della P.I. dal 1922 al 1924, accanto a Gentile. Ma anche questa viene vissuta proprio con l'impegno d'un educatore e guardando soprattutto al ruolo degli insegnanti «perno della riforma» (2). Tale esperienza verrà poi amaramente scontata nel successivo esplicito dissenso dal potere politico dominante che intanto si trasformava in regime. Basti in ogni modo pensare per lo specifico periodo 1922-1924 all'intensa serie di circolari didattiche da lui dettate dalla «Minerva», esempio non ripetuto di competenza e partecipazione scolastica.

Approfondendo il senso della propria attività educativa svolta nella scuola, Lombardo Radice identificherà poi le radici vissute nell'ambito dell'*aperta famiglia meridionale*, e poi come allievo nell'entusiasmante e attivo ginnasio-liceo «Maurolico» di Messina e quindi nella fervida atmosfera della Normale di Pisa (3). Certo, un vero educatore non nasce dal niente, ma ha dietro di sé in genere

una storia di uomo, e quindi di ragazzo e di alunno, positiva e riuscita (anche se in altri invece negativa, cui dialetticamente ma non senza pena si sia reagito, realizzando la propria nuova, vera identità).

* * *

Ma oltre che insegnante G. Lombardo Radice è *organizzatore e promotore di cultura*. E' qui, in un importante periodo della sua vita, la sua diretta e appassionata partecipazione alle iniziative della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM) della quale fu, al di là delle scelte determinate, una delle figure di maggior prestigio culturale e morale. Ad essa prese parte sin dall'inizio anche se come semplice, attento osservatore al Congresso di fondazione a Firenze nel 1902 (allora seguiva il corso di perfezionamento presso l'Istituto di Studi Superiori e non insegnava ancora) e poi come membro attivo nel congresso di Roma del 1904, moralmente partecipe (e però assente per malattia) al congresso di Napoli del 1907 per il quale poi si dichiarò sui «Nuovi Doveri» idealmente solidale coll'o.d.g. Gentile contro la scuola neutrale che considerava (da qui quanti equivoci) la religione filosofia minore da introdurre nella scuola elementare. Al congresso era stato approvato l'o.d.g. Troyano che sostenendo che «altro è la fede, altro è scienza» proponeva «la perfetta laicizzazione delle scuole pubbliche di tutti i gradi». Col solo voto contrario di Gentile. Ma scriveva G. Lombardo Radice subito dopo: «Dissentiamo, (...) pienamente, dalle deliberazioni che il congresso prese sulla *scuola laica*» (4). Lombardo Radice sarà relatore sulla situazione e sui problemi della riforma della scuola normale al congresso di Firenze del 1909, favorevole alle proposte innovative sue e del suo gruppo. Non parteciperà invece al congresso di Pisa dal 1910, periodo in cui le rivendicazioni corporative (mentre la FNISM era vista da Lombardo Radice soprattutto in chiave di interessi generali e riformatori) si fanno più forti e le lacerazioni, anche in rapporto alla guerra per la conquista della Libia, vengono fuori.

Lombardo Radice passa intanto all'insegnamento universitario, e così lascia anche la presidenza della sezione catanese della Federazione, ma non per questo rompe i rapporti col sodalizio dei professori, dopo la partecipazione a tante iniziative e a tanti convegni anche locali, come il congresso di Sessa Aurunca ove era stato relatore nel maggio 1909 e l'apertura dell'anno federale a Catania nel gennaio 1910. Sarà ancora, pur professore universitario, parte attiva nel Congresso della FNISM di Napoli del 1920, anno dal quale, rileva Ambrosoli nella sua storia della Federazione, al 1925 si svolge l'«agonia» della Federazione stessa, assediata dall'avanzante fascismo, presto sfociato nella dittatura, senza più spazio per iniziative democratiche espresse del basso e differenziate. Ma non vogliamo circoscrivere il discorso all'analisi dell'apporto di G.

Lombardo Radice alla Federazione, che fu notevole anche se per taluni aspetti variamente valutabile: pure se senza dubbio sempre aperto e democratico, e orientato a fare della Federazione, lo ripetiamo, uno strumento non di mero rivendicazionismo di categoria, ma di cultura e di innovazione della scuola nell'interesse generale. Altri del resto l'hanno egregiamente esaminato nel quadro più ampio dell'esame della storia dell'intera FNISM come Ambrosoli, Borghi, Bertoni Jovine, Fornaca (5). Del resto l'azione di G. Lombardo Radice nella Federazione è solo parte di un tutto.

Per il quale dobbiamo subito ricordare, altrettanto simbolica e assidua, e moralmente radicata, la partecipazione all'operosità educativa dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, importante ad attestare il suo meridionalismo fattivo, a tinte soprattutto educative, vicino (nel nome di un generoso bisogno di fare) così al lucido radicalismo di Salvemini (un grande punto di riferimento nella sua complessa attività) come all'illuminato conservatorismo di un Franchetti o soprattutto di un Fortunato (6). Dell'ANIMI, nata dal disastro del terremoto di Messina e Reggio Calabria, «egli non (...) fu soltanto uno dei principalissimi promotori e collaboratori ed uno di coloro che poterono mettere a profitto la maggior somma di esperienza già lunga, ma fu quegli che poté portare ad esse la sicurezza spiritualmente più alta di metodi ed assicurare loro anche il maggior numero di simpatie e collaborazioni entusiastiche. E così, allorché, nello stesso '21, l'ANIMI assunse, come delegata dell'Opera, l'incarico della istituzione e della gestione delle scuole per adulti nella Sicilia, nella Calabria, nella Lucania e nella Sardegna, egli, che era già legato all'istituzione da molti anni di consenso e anche di collaborazione, ne divenne il consigliere scolastico ascoltato e prezioso, e, attraverso l'Associazione, seppe presto influire fortemente anche in tutto quel vasto campo di opera educativa e scolastica popolare» (7). Per il suo assiduo intervento in questa veste, «le scolette rurali dell'Associazione, alla quale frattanto egli andava affidando l'edizione assolutamente disinteressata della maggior parte della sua produzione di scrittore, divennero presto, principalmente per opera sua, l'avanguardia di tutta la nuova scuola italiana dei fanciulli quale egli la stava pensando e l'attuò poi con la riforma del 1923» (p. 534).

G. Lombardo Radice organizzatore e promotore di cultura. Bisogna allora ricordare qui le riviste da lui fondate e dirette, i «Nuovi Doveri» (1907-1911) (col volume che raccoglie molti dei suoi scritti là pubblicati *Saggi di propaganda politica e pedagogica* (1907-1910), edito da Sandron nel 1910), la «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (1912-1913), «L'Educazione Nazionale» (1919-1933) coi suoi supplementi, oltre alle collane pedagogiche «Studi pedagogici» e «Pedagogisti ed educatori antichi e moderni», editate da Sandron, «Scuola e Vita», edita da Battiatto a Catania e poi dall'editrice «La Voce» con sede a Firenze e a Roma. I «Nuovi Doveri» è organo affiancatore della Federazione, redatto da un

gruppo di professori palermitani federati, con numeri unici sui suoi congressi, cronache e dibattiti assidui sui suoi problemi, con collaborazione tra l'altro di Gentile, Salvemini, R. e U. Mondolfo, Galletti, Fraccaroli, Crocioni, Jaja, Tralbalza. Significativa in apertura la citazione di Labriola: «Fate di considerare che i grandi e complicati problemi non si risolvono con mezzi facili e semplici, e che c'è da fare lungo e faticoso cammino prima di venirne a capo (8).

Nell'articolo di presentazione della rivista, fedele alla citazione di Labriola e nel richiamo a Kirner da poco scomparso, Lombardo Radice batte l'accento sull'operosità di ogni giorno ma orientata alle riforme, però non della sola scuola media, e senza esclusione della segnalazione e promozione delle istituzioni educative non scolastiche, sempre attentamente seguite e considerate nel loro ambito integrativo, riforme da realizzare soprattutto senza fretta e senza superficialità. Una rivista dunque che sia «non un campo chiuso», ma abbia «le sue idee» e «la sua bandiera». Programma che verrà realizzato con fedeltà.

La «Rassegna», connessa all'iniziata attività universitaria di G. Lombardo Radice e alla crisi della Federazione, sposta l'accento dalla politica scolastica alla riflessione pedagogica e culturale.

«L'Educazione Nazionale», particolarmente cara al nostro Pedagogista e legata alle sue personali vicende di ricerca e iniziativa educativa, segna ed attesta soprattutto le fasi della preparazione, dell'attuazione, della difesa, della denuncia del «tradimento» autoritario e fascista della riforma del 1923, e quindi della contestazione prima diretta della scuola di regime sino al 1926, poi indiretta guardando alle iniziative pedagogiche e educative degli altri paesi, ove la libertà non è stata soppressa. Questo sino a quando il regime di Mussolini non imporrà nel 1933 con decreto prefettizio la chiusura della rivista, non più tollerata per il suo anticonformismo, la sua apertura liberale e internazionale e specificamente il suo «agnosticismo» rispetto al fascismo. Per gli stessi motivi si cercherà allora, per fortuna senza successo, di dispensarlo dall'insegnamento universitario.

Organizzatore e promotore di cultura ed educazione è anche il G. Lombardo Radice socialista (dal 1909 al 1914, cioè sino alla scelta per l'interventismo democratico. Pedagogia e politica si saldano allora in lui strettamente. Una militanza marginale, rispetto alla vita di partito, eppure non senza traccia anche sugli sviluppi culturali e sociali successivi del Pedagogista, e nutrita di istanze di moralizzazione e di educazione popolare. Ambrosoli ha parlato, tracciando la storia della FNISM, dei «conflitti accesi (...) tra marxisti e attualisti con la mediazione di uomini di formazione (ci si passi il termine, che la storia conoscerà un decennio dopo) liberalsocialista quali Salvemini e Lombardo Radice» (9). Una denotazione efficace. Certo il marxismo appare ben poco, come teoria e metodo, nell'opera del nostro Autore, che ne ha evidentemente una conoscenza indiretta (10) e scarsa. Forte e viva è invece la sua

partecipazione ai bisogni delle mortificate plebi del Sud. Proclamandosi «idealista e socialista» (11) soprattutto accostandosi alle indicazioni e suggestioni di Salvemini, ben si comprende come egli si ponga, quale socialista «'disturbatore' dei socialisti ufficiali», per un socialismo riformista meridionalista, controcorrente, antimassonico, orientato soprattutto in direzione educativa e di «propaganda» culturale (sullo sfondo la speranza — senza dubbio eccessiva — nelle potenzialità liberatrici del «suffragio universale»), che si risolve in netto antigiolittismo (e insieme con intonazioni anche moralistiche, in rivendicazione accentuata delle «competenze», in disgusto per le degenerazioni del parlamentarismo) (12). Dove sappiamo bene, col senno di poi, le ambiguità del sistema sociale e di governo di Giolitti (13), e insieme dell'opposizione ad esso. Dal coacervo di quest'ultima, in bene o in male, di sacrosante intransigenza etica per il sistema del «malgoverno» e, all'opposto, di avventurismo irrazionalistico, di allarme da destra per la sua apertura graduale all'accesso graduale dei ceti operai e contadini produttivi del Nord si sa anche bene cosa poi in concreto risulterà vincente, con ventennale mortificazione delle libertà civili conculcate in Italia e con rovinosi disastri per l'intero Paese.

Certo non si pone davvero in queste posizioni ultime il generoso riformismo salveminiano di G. Lombardo Radice, che così definisce la sua posizione: «Il socialismo mio, elementare forse e puerile, e forse non ortodosso, dice soltanto: *socializzazione del potere sociale*, nazionalizzazione del potere nazionale, obbligo a tutti i partiti ed uomini politici di guadagnarsi il popolo educandolo, attraendolo con *concreti* programmi di benessere morale e di collaborazione economica.

«Può essere, storicamente, altro il socialismo? Idealmente è l'affermazione d'una *fede*: la *formazione di una umanità nella quale l'interesse individuale non subordini mai a sé l'universale*. Praticamente (cioè oggi) esso è la posizione del problema educativo ed elettorale, prima di ogni altra cosa».

E più avanti: «Il socialismo comincia a dire: *prima*, educiamo, epuriamo, nobilitiamo, e poiché gli altri non vogliono permettere l'educazione, sia questa «forzata». Ci si dia il suffragio universale». Aggiunge subito dopo con improvvisa irruenza: «E poiché non ce lo vogliono concedere strappiamolo. Più di tre quarti d'Italia sono, contro la geografia, «mezzogiorno». Solleviamo il Mezzogiorno, facciamo irrompere queste masse ora dormienti nella vita pubblica (14).

Socialismo comunque in primo luogo come azione educativa, che risvegli i ceti dimenticati e abbandonati, e innanzitutto quelli del Mezzogiorno, e li immetta nella vita pubblica (il tema della socializzazione del potere) specie attraverso il diritto di voto. Certo troppo poco. Perché l'alfabeto, che pure il giolittismo concederà (ma ben poco, o quasi nulla, al Sud) e il suffragio universale, che verrà raggiunto, sono pur condizioni o elementi necessari. Ma poco

varranno senza il riscatto e lo sviluppo o la giustizia sociale che li accompagni. Attento alla sua rivendicazione educativa, importante pur se unilaterale, G. Lombardo Radice non va a questo riguardo molto oltre la sua assidua battaglia contro le involuzioni burocratiche, lo scadimento di tono del parlamentarismo, la mortificazione delle competenze, l'esclusione dalla vita civile e dalla cultura dei ceti popolari, specie delle campagne.

Per meglio documentarsi si potrebbe rileggere punto per punto il programma di «socialismo disturbatore» che propone nel 1909. Scrive allora G. Lombardo Radice (15).

«Per me il socialismo italiano, oggi (= programma minimo) è (= deve essere) tutto qui.

«1. *Impedire che gli organi dello stato restino strumento di sfruttamento e di dominio, organizzando e dando una fede ai funzionari, contro l'asservimento parlamentare e burocratico*». Qui l'A. propone un lavoro incessante, per rendere gli organi sociali pronti all'ascesa per un nuovo regime.

«2. *Organizzare e assorbire nel partito i gruppi sociali che si vengono costituendo silenziosamente, o che già possano costituirsi ai vecchi*». E' questo un campo trascurato: basti pensare, nota Lombardo Radice, alla crisi sociale prodotta dall'emigrazione nel Sud.

«3. *Abilitare alla libertà e alla civiltà, e difendere con tutti i mezzi i gruppi sociali incapaci di raggiungerla o di servirsene rapidamente*». A tal fine centrale è la *propaganda della cultura*, resa particolarmente urgente anche dalla generale incompetenza sull'istruzione e dalla «meschinità delle discussioni parlamentari» sull'argomento.

«4. *Correggere il parlamentarismo, col continuo riferirsi e quasi appellarsi all'opinione pubblica, delle varie classi competenti*». In quel momento il partito socialista «è alquanto staccato dalle organizzazioni ed ha ancora troppo pochi competenti nei singoli rami, e troppi arruffa-popolo popolaristi».

«5. *Mantenersi isolato il più possibile dai gruppi politici pseudo-democratici, e tenere la più rigida intransigenza*». Il partito per raccogliere voti raccoglie tutti, per contentare poi i più minacciosi e intraprendenti. Così «il socialismo italiano è bacato dal blocchismo affaristico radico-massonico».

Una proposta quindi, quella di Lombardo Radice, fondamentale educativa e pedagogica, per un partito che si muova soprattutto per dare cultura e istruzione e porre le condizioni favorevoli perché sian date. Dove si vede che il suo fare politico è fare soprattutto politica scolastica e parascolastica, qui con indubbia coerenza, anche se certo con le riduzioni e i limiti relativi a tale angolazione.

Ricordare tutto questo aiuta a comprendere, al di là dello stesso modo «pedagogico» in cui ha vissuto la guerra mondiale, e mai vorrà metterne in forse l'immagine positiva, etica e risorgimentale

che se ne è formata e ne conserva, come ha in seguito accettato (già lo ricordavamo), nonostante il preveggente contrario avviso della moglie Gemma Harasim (16), di collaborare col suo amato maestro Giovanni Gentile, ministro della pubblica istruzione nel primo governo Mussolini, quale direttore generale dell'istruzione elementare, per riformare la scuola italiana secondo le idee maturate in tanti anni di dibattito e consolidate intorno al gruppo di intellettuali di varia provenienza del Fascio, per nulla fascista, di educazione nazionale (che poi il fascismo cancellerà facendolo sostituire dal Gruppo fascista di competenza per la scuola). La tentazione di poter finalmente *fare*, tradurre in concreto i progetti, le idee di tanti anni di militanza educativa e pedagogica, è troppo forte per un personaggio tutto concentrato come abbiamo visto nella considerazione dell'istanza formativa, e positivamente bisognoso di saldare i concetti alla loro attuazione, la progettazione educativa alla scuola in atto.

Così si impegna, in un ritmo intensissimo, per la riforma della scuola elementare del 1923 («una riforma liberale della scuola primaria» la chiama Michel Ostenc) (17), mirando a dare corpo a una figura di insegnante impegnato in un continuo processo di ricerca e di cultura, suscitatore dell'attività costruttrice e polivalente dell'alunno, inserito in una prospettiva unitaria e insieme aperto a un processo di collaborazione a più voci e a più livelli con le altre componenti della scuola e della società. Insomma, un tentativo di mettere in atto davvero quella figura di insegnante che aveva così delineato vari anni prima nelle *Lezioni di pedagogia generale*: «Maestro vero è colui che sapendosi organo di quel sistema di volontà educativo ch'è la nazione e la civiltà del suo tempo, procura di seguire con amore e diligente cura lo svolgimento dell'anima nazionale e di esser sempre pronto ad accogliere e far propri i nuovi avviamenti del pensiero umano; colui che non si reputa mai del tutto preparato ad assolvere il suo ufficio, anche se esso sia il più modesto fra tutti, nella più piccola delle scuole; colui che ogni giorno *si fa* maestro, intendendo meglio l'anima degli scolari; colui che non dimentica mai di non essere l'unico educatore e procura perciò di collegare la propria opera con quella degli altri educatori, lavorando per la sua parte alla formazione d'una ben salda comune volontà educativa, fra gli educatori tutti d'un popolo» (18).

Un'immagine suggestiva, in cui sono espressi molti lati della concezione dell'educatore maturata in tanti anni di esperienza e riflessione di G. Lombardo Radice. La riforma almeno per quanto riguarda la scuola elementare cercherà di attuarla per diversi aspetti, anche se non senza alcuni compromessi di partenza, imposti sia dal quadro politico generale, sia dalla collocazione conservatrice e dalla rigida impostazione culturale di Gentile. Così, anche se Lombardo Radice non vorrà mai ammetterlo come un demerito (ma non era stato lui stesso un attivo federato?), la riforma viene elaborata tenendo fuori dalla porta proprio i rappresentanti incomodi, tra

l'altro, delle due maggior associazioni di insegnanti, la Unione Magistrale Nazionale e la FNISM. Così ancora (anche se non vorrà riconoscere neppure questo limite) il nostro A. veniva da una teorizzazione che aveva prospettato una piena e completa autonomia di autogoverno della categoria degli insegnanti attraverso i propri organi e collegi rappresentativi sino al Consiglio Superiore posto in grado addirittura di formulare proposte di leggi statali (19) (una ingenuità certo, ch  la scuola non riguarda solo gli insegnanti, ma in simili tesi, difensive di fronte all'eccessiva invadenza dell'esecutivo, non era incorsa non molti anni orsono la nostra stessa laica ADESSPI quando proponeva l'integrale «autonomia della scuola?»). Ebbene, la riforma riduce i collegi a organi ristretti, senza rappresentanze elettive, con poteri solo consultivi. Ostenc noter  bene come a un intenzionale e proclamato accrescimento della «libert  didattica» degli insegnanti con la riforma del 1923 si instaurer  una loro stretta vigilanza burocratica e subordinazione gerarchica. Certo qualche non lieve danno derivava qui anche da un eccesso di polemica contro le involuzioni clientelari, personalistiche e degenerative degli anni dell'egemonia Lombardo Radice: la nuova formazione dei maestri realizzata dall'Istituto Magistrale non comprende alcun tirocinio, considerato invece componente decisivo del processo di maturazione magistrale. E i professori d'altra parte continuano ad esser formati senza pedagogia.

Ma ci penser  ben presto lo sviluppo politico in direzione sempre pi  massicciamente autoritaria e liberticida del fascismo, impadronitosi per intero dello Stato, spegnendo ogni speranza di una ripresa vicina della vita democratica, a spezzare le attese di un pieno e ricco sviluppo di vita della riforma. La gravit  del delitto Matteotti aprir  gli occhi agli ultimi dubbiosi sulla vera natura e sugli sbocchi effettivi del fascismo. Com'  noto Lombardo Radice con la sua onest  profonda si dimetter  allora da direttore generale e piglier  ripetutamente posizione su «L'Educazione Nazionale» contro la violenza, la sopraffazione, la soppressione della libert , l'inquadramento praticamente obbligato degli insegnanti nella corporazione fascista della scuola (20). Da allora sar  nettamente antifascista. Per vari anni per  continuer  a seguire e difendere l'applicazione della riforma, considerandola il risultato di una elaborazione lunga, di una convergenza di forze ideali diverse e quindi non fasciste. Ma pian piano verr  in lui la delusione e la convinzione che fuori da un contesto di «pluralismo», come si dice oggi, e di libert  la riforma non pu  che inaridirsi e morire, colpita nelle sue proposte innovative (come dall'eliminazione del tema della valorizzazione del dialetto e del folklore dalla traduzione in termini grettamente nazionalistici dell'opera dell'insegnante che aveva proposto s  in direzione di valorizzazione nazionale ma aperta verso le altre nazioni e l'umanit ) e colpito anche nella persona (la chiusura della rivista nel 1933, la sorveglianza poliziesca e l'isolamento, il ricordato tentativo di dispensarlo dall'insegnamento universita-

rio...). Sulla riforma cala ben presto il cielo plumbeo del conformismo e della prevaricazione. Non v'  pi  spazio allora per le iniziative degli educatori innovatori e d'avanguardia. Volendo cos  aggiornare il nutrito panorama tracciato per Ferri re nel 1926 della serie di differenziazioni didattiche fiorenti nel nostro Paese, osserva sconsolato dopo cinque anni soltanto: «Avevo promesso di aggiornare il fervido quadro di iniziative di educazione nuova in Italia. Cos  scrivevo vari anni fa. Ma poco di nuovo, purtroppo, avrei ora da aggiungere per mantenere la promessa. Siamo entrati in una fase di uniformit  e di livellamento didattico, che non   fatta per incoraggiare *differenziazioni didattiche*» (21).

* * *

Ma la funzione e l'opera dell'insegnante oltre che nell'attivit  concreta   al centro dell'*intera produzione pedagogica* di G. Lombardo Radice. A cominciare dai suoi due primi volumetti, con forti accenti didattici, intitolati *Studi sulla Scuola Secondaria*, rispettivamente del 1905 e del 1907, editi a Catania da Battiato, legati alle sue prime esperienze «militanti» di insegnamento nei ginnasi e nelle scuole normali, l'uno dal sottotitolo *Dalla scuola elementare alla scuola secondaria classica - Note di pedagogia e di didattica*, l'altro *l'istruzione magistrale e l'insegnamento della pedagogia*. Interessante   ricordare che il primo volume, che si apre non a caso con la trascrizione di un brano di Credaro in difesa della pedagogia (con Credaro polemizzer  specie a proposito dell'avversata sua Scuola pedagogica (22) e per il suo intervento in Senato nel 1925 contro la riforma del 1923, ma sempre lo rispetter  come «storico e politico della scuola») (23) e con la simpatica citazione di autori di matrice certo non idealistica come Baldwin, Wundt, James, Hoefding, Lange, Payot (un punto di partenza da non dimenticare), ma che insieme manifesta (dunque, dalle origini pedagogiche) la calorosa adesione alle tesi attualistiche di Gentile, ha una spiccata concretezza educativa, attento a auspicare una armoniosa saldatura tra scuola elementare e scuola secondaria (e i maestri, scrive, e anche questa   affermazione rilevante, hanno di pi  il senso della *collaborazione* e hanno maggiore impegno pedagogico) (24), nonch  (una tesi non pi  sostenuta) una «*Facolt  Pedagogica*, alla quale dovrebbero accedere tutti coloro che vogliono darsi all'educazione della giovent  (p. 16). Si allora fusione nella vita dello spirito e nell'atto del maestro e dello scolaro, ma fenomenizzata e resa storica e davvero concreta. Cos  si nota che «la vita dell'insegnante   meravigliosamente ricca: nella sua anima sono mille anime, se egli   capace di amare e di intendere i suoi alunni» (p. 136), saldando lo studio col sentimento, «la scienza della scuola» con «l'amore della scuola». Amore, e insieme studio, o collaborazione: «*Continuit  di sviluppo* che in morale scolastica vale *costanza dello scolaro e del docente: libert * che significa *simpatica cooperazione* degli scolari e

potenza d'iniziativa dell'insegnante; unità delle attività dello spirito, che vale *cura del dovere di scolaro* in ogni parte sua e *coesione dell'opera dell'insegnante*; sono, come ognuno vede, fondate sulla indefinita capacità della quale l'insegnante deve esser datato, di amare e gli scolari e la scuola. Gli scolari sono i piccoli inconsapevoli maestri dell'insegnante, quelli che lo spingono a rifare dentro di sé, insieme con loro, la sua vita passata; a fargli rivivere, con tutta la primitiva vivezza, gli antichi dubbi, le lotte, la gioia infinita del pensare» (pp. 33-34).

Il primo volume degli *Studi sulla Scuola Secondaria* è ricco di spunti pratici e stimolanti, come nella proposta, nel richiamo a Baldwin, della redazione di un diario dell'insegnante concernente «ragionato notizie intorno all'alunno», relativamente alla sua personalità e storia individuale e ai suoi rapporti coi familiari e compagni («Osservazioni»), al suo rendimento nelle varie discipline, comprese quelle insegnate da altri colleghi e da loro comunicate (cfr. particolarmente pp. 40-41). Ed è presente sin da allora l'esortazione per l'insegnante a conoscere il dialetto, che è per l'alunno «una grandissima parte della sua individualità, la sua lingua materna, la lingua dei suoi affetti, della sua vita giornaliera» (p. 117). Ci sarebbe ancora parecchio da ricavare, e così anche dalle pagine a quelle successive sull'età evolutiva e il valore della stessa educazione fisica, pure in rapporto a certe innovazioni recenti, circa schede e verifiche, introdotte tra noi anche per legge, dove la sensibile consapevolezza pedagogica discretamente già per vari spunti le suggeriva alla libera disponibilità degli educatori all'inizio del secolo.

Verrà poi il secondo volume degli *Studi sulla Scuola Secondaria*. Lì il discorso si sposterà sulla necessità di una formazione pedagogica e didattica, viceversa così assente, carente o mortificata, tanto per i maestri come per i professori. La funzione, la figura dell'insegnante continua ad essere al centro del discorso.

E continuerà ad esserlo sino alla fine, sino al suo ultimo volume, *Pedagogia di apostoli e di operai* del 1936, edito a Bari da Laterza, in cui controcorrente col regime, rispetto a cui è in pieno contrasto morale e culturale, esalta il valore dell'«educazione serena» di Pestalozzi, da cui «è dato attendere l'instaurazione di un mondo di umana collaborazione, nel quale anche i contrasti abbiano la stessa nobiltà dei consensi, per la subordinazione gioiosa della volontà al dovere» (25), e il valore della «scuola nuova» in linea con la pedagogia progressista prospettata da Emerson, che insegna a saper *ascoltare*, oltre che stimolare, lo scolaro. Evidenzia anche i meriti di Patri, educatore italo-americano allievo di Dewey che unisce la valorizzazione delle potenzialità artigianali dell'ambiente a quelle democratiche della comunità scolastica, e quelli ancora di Cena, poeta e emancipatore educativo degli esclusi, attraverso una «scuola della vita integrale» (p. 200). E ancora mette in rilievo le positive qualità di semplici maestri contemporanei sensibili e buoni, come il pugliese Mauro Carella o tanti educatori dell'amatissimo Ticino.

E' tutta la produzione pedagogica di G. Lombardo Radice che affronta, definisce, approfondisce, sostiene ed anima la figura dell'insegnante: sia la produzione più teorica e organica, sia, e tanto più, quella saggistica e divulgativa, scritta come illustrazione e discussione, come proposta e sostegno delle iniziative di tanti educatori, elaborata «accanto ai maestri» e per tanta parte pubblicata via via sulla sua rivista «L'Educazione Nazionale».

Quanto a quella di primo tipo anche *Il concetto dell'educazione*, saggio del 1910 di ortodossia gentiliana, che si sofferma sul concetto di autoeducazione, e di identità di educare e di educarsi come processo, e batte l'accento sulla tematica certo ambigua e pericolosa della disindividuazione, della trascendentalità e universalità di tale processo, addita in parallelo il tema ben concreto della *collaborazione*, che è «il segreto della scuola», intenda come «continua trasfusione di anime e compenetrazione di coscienze, fra gli uomini che vivono *insieme*, vicini e lontani» (26). Così «viva collaborazione» è la lezione (p. 26). E la collaborazione, la cooperazione comporta implicitamente apertura e arricchimento delle individualità, non loro cancellazione. Ancora, interessante è lo spunto della pedagogia che «al lume della filosofia» si fa «critica dei singoli atti, circostanziati storicamente» e così si muove «dalla politica, dallo studio delle condizioni sociali di un popolo e dei suoi bisogni storici, alla compilazione di un abbecedario» (p. 22). Con un'istanza distintiva e sempre confermata di coerente organicità, qui l'obiettivo è aperto su una varietà sociale e metodologica viva e complessa, e v'è l'indiretto anticipo della proposta della «critica didattica».

La fedeltà dell'allievo verso il maestro Gentile è molto marcata anche nella prolusione di Lombardo Radice all'insegnamento universitario, il testo di *Idealismo e pedagogia* del 1911. Qui tra l'altro le tematiche del valore del saper *cosa* insegnare prima del *come* relativo, della libertà dell'allievo non come un dato astorico ma come una costruzione dinamica della necessità di una cultura che si nutra anche del suo passato contro le restrittive vedute del «cosiddetto modernismo pedagogico» (27) sono prospettate sì secondo l'ottica idealistica, ma anche con personale buon senso ed equilibrio. Ma più personale si fa la proposta di mediazione da parte dell'insegnante tra programma e interesse dell'alunno da sviluppare, facendone «punto di leva» per lo sviluppo culturale, nonché l'asprezza polemica contro la scuola confessionale, che è intollerante, che «resiste con tenacia allo svolgimento libero del pensiero scientifico» e mira a ridurre lo Stato «a *braccio* secolare della Chiesa» (p. 35). Un'istanza polemica che porterà con sé per molto tempo, maturata in quegli anni di tormentato dibattito sulla laicità della scuola, e riproporrà poi nel 1920 in *Clericali e massoni di fronte al problema della scuola*, significativo tentativo di mediazione tra tesi idealistiche e tesi democratiche. Sosterrà allora la validità della «scuola critica» (cfr. Salvemini) e dell'autonomia *interna* e

della concorrenza culturale della scuola dello Stato, punto sempre di forte riferimento del nostro A., e si opporrà alla «scuola polemica» e unilaterale del catechismo laico da un lato, della ristretta formazione confessionale controllata e organizzata dalla Chiesa dall'altro (28). Nella contrapposizione del «*verbo* positivista, di fronte al *verbo* cattolico», nella «lotta tra il «libero pensiero» e il «tradizionalismo religioso» (p. 56), la posizione di G. Lombardo Radice si fa netta e chiara: no allora ai Massoni e no ai clericali (29). Una affermazione interessante. Peccato venga in parte smentita già tre anni dopo, con la riforma della scuola che introduce l'insegnamento religioso ben presto controllato dalla Chiesa nella scuola elementare. Del Concordato non sarà poi sostenitore o promotore. Ma è pur vero che in tale patto l'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria verrà posto come continuazione di quello già introdotto nella primaria.

Per le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* del 1913, edite a Palermo da Sandron, che nascono dal fervore dei primi anni di insegnamento all'università, nutrito però di tante precedenti esperienze, e costituiscono senza dubbio il suo capolavoro, così studiato e utilizzato dagli insegnanti, non è il caso di dir molto perché ben se ne conosce il contenuto. Lo sforzo di saldatura tra didattica speculativa, ammessa da Gentile, e «didattica storica empirica», invece da lui vietata come discorso, è coronato dal successo, attraverso la formulazione per quest'ultima della «critica didattica», analoga a quella letteraria nei rapporti del fatto educativo. In effetti, abbiamo già sostenuto, Lombardo Radice realizza (pur senza darle tale nome) una «didattica critica» unitaria, incontro felice di coordinazione organica della problematica didattica, generale e speciale, e insieme di ricognizione, segnalazione e valutazione dei suoi aspetti più dettagliati e articolati. La funzione dell'insegnante è al centro di tutto il discorso, nei suoi rapporti e nel suo incontro con l'alunno; ma anzitutto l'esame è volto al plurale, *insegnanti* e *alunni*, e ancora dirigenti scolastici, famiglie, comunità, istituzioni di cultura e di integrazione della scuola, veduti nei loro rapporti appunto di collaborazione. Una visione aperta e moderna, anche se presentata nella sua tensione di raccordo come bisogno di «disciplina dello spirito e della scuola».

Insieme a tutto questo è svolta anche la riflessione sul problema della formazione dell'insegnante, ampia e multilaterale, quella sui suoi stessi presupposti psicologici, mai però da vedere come rigidi, ma nel caso da plasmare e trasformare (e parlerà anche altrove della permanente dialettica dato-ideale, natura-dover essere, abitudine ed indole-loro continua costruttiva ricostruzione, eredità-storia crescente che l'oltrepassa dove, pure qui, la «natura» non è cancellata, anche se è ottimisticamente privilegiata la potenzialità del processo formativo) (30). E ancora le *Lezioni di didattica* affrontano l'istanza del perfezionamento permanente della cultura dell'insegnante, in direzione sia di cultura generale sia di ricerca ambientale sia di

«critica didattica», e esaminando nella loro realtà, nel loro significato e nel loro perfezionamento possibile momenti istituzionali del suo agire nella scuola come lezione, interrogazione uso dei libri di testo e della biblioteca scolastica, promozione dello studio libero e del comporre. Esse seguono l'educatore via via nel suo operare nelle diverse direzioni culturali e diverse discipline, raccordando una visione educativa prospettica, una consapevolezza dello stato di sviluppo scientifico e culturale per il sapere delle varie materie, una viva e continua esperienza dell'operare valido e possibile della scuola. Un'opera di notevole impianto e respiro culturale, e di esemplare riuscita.

* * *

Dunque nella riflessione e produzione pedagogica di G. Lombardo Radice i ricordati concetti di derivazione gentiliana dell'insegnare come realizzarsi dell'autoeducazione e dell'autocoscienza e del divenire dello spirito come trascendersi dell'individualità empirica si compenetrano ai sensi concreti, aperti alla varietà dell'esperienza e dell'esistente, quali quelli già anticipati:

1) della promozione della «collaborazione» (tema distintivo e molto accentuato) che rispetta e arricchisce nel cooperare le varie personalità, in primo luogo dei maestri cogli alunni, ma anche dei maestri e degli alunni tra loro rispettivamente, e si articola tra scuola ed extrascuola e mira a superare le stesse barriere nazionali in una prospettiva di interdipendente umanità;

2) della valorizzazione, dell'approfondimento delle realtà dialettali (che indica fin dal suo primo libretto del 1905), folkloriche e culturali ambientali, da utilizzare come punto genuino di crescita storica o di cultura verso orizzonti di più larga intelligenza o razionalità;

3) della riflessione e organizzazione consapevole del proprio operare didattico (accento posto sulla validità della «critica didattica», svolta tuttavia a guardar bene, come si diceva, quale vera e propria unitaria e prospettica «didattica critica»).

La dialettica gentiliana unità trascendentale-pluralità empirica, svolta a tutto danno di quest'ultima, si trasforma e relativizza in G. Lombardo Radice, pur senza rotture clamorose, in esigenza metodologica della tendenza a una visione culturale o scientifica unitaria e in rispetto e valorizzazione dell'empirico e del personale, da permeare però di un processo assiduo di operare illuminato e comune, lottando contro i concreti pericoli della «diseducazione», che vengono esaminati nel loro effettivo o determinato manifestarsi caratterizzato fondamentalmente da «adattamento passivo»: cfr. in *Come si uccidono le anime* del 1913 (3) e nelle *Lezioni di pedagogia generale*. In questo quadro l'idea e il ruolo dell'insegnante si presentano senza dubbio come un concetto forte, ma nel senso di un rifiuto di uno spontaneismo libertario astorico e aculturale dell'

alunno, mentre invece si afferma che occorre un'azione dell'insegnante, nutrita insieme di consapevolezza storica e scientifica o di inventività, che animi e sostenga la ricerca dell'allievo, così realizzandosi, com'è affermato in alcuni luoghi interessanti molto vicini alla tematica dell'attivismo, la *scuola-laboratorio*.

Questa che in altra occasione abbiamo chiamato «riduzione metodologica» dell'attualismo operato da G. Lombardo Radice, si manifestò ad esempio in un momento importante di riflessione, esplicazione o difesa della fascistizzazione in atto relativamente alla riforma del 1923 nel volume su di essa del 1925 (un anno rivelatore) *Vita nuova della scuola del popolo*(32). La riforma, scrive allora il nostro Pedagogista, per opporsi all'opera di appropriazione di essa che cerca di compiere il fascismo, è *soprapartitica*, è *metapolitica*, è il frutto di una lunga e variegata maturazione storica e propositiva. E non è neppure idealistica, anche se nel periodo storico la dottrina idealistica si rivela egemonica (ed appare ben presente, egli continua, nello stesso gruppo di rivoluzionari come Tasca). E' del resto comprensibile la più accentuata presenza di una filosofia in un'epoca storica. Ma attenti alle semplificazioni: quella filosofia non si identifica poi per nulla con un partito politico e contiene in sé conflitti e contrasti pratici. Nota allora in quel libro Lombardo Radice. Ebbene, come l'egemonia idealistica secondo la sua ottica, non è incompatibile rispetto a contrastanti istanze rasserenatrice della irrequietezza dei fanciulli, con il lavoro spirituale creativo; serena perché affidata alla libera genialità inventiva dei disciplinatori delle infantili attività che sono i maestri; serena infine perché lavora per tutti, ed anche, sì, per tutti i partiti».

Ma poi i partiti verranno soppressi, e rimarrà solo il fascismo. Ecco chiaro allora anche il «tradimento» della riforma, contro il quale si esplicherà (già lo notavamo) l'azione pedagogica di G. Lombardo Radice. Ebbene, come l'egemonia idealistica secondo la sua ottica, non è incompatibile rispetto a contrastanti istanze politiche e sociali, così appare ricollegabile a diverse istanze educative, che non sono però per nulla riducibili a una formula rigida. E proprio questo risulta il caso di G. Lombardo Radice, che per la sua pedagogia insieme ideativa e operativa si avvale certo come criterio orientativo dell'apporto attualistico, ma liberamente l'interpreta, e da esso ricava un motivo di *coordinazione*, non di *schematizzazione*, per la propria azione come sappiamo teorica e pratica. Che è però azione nutrita di iniziative, come abbiamo visto, variegata e permeata di spirito liberale e democratico.

La complessità considerata della storia, degli stimoli, del vissuto e dei riferimenti culturali di G. Lombardo Radice fa comprendere la varietà di motivi che egli raccoglie, pedagogici, culturali, esperenziali, nella sua delineazione di una pedagogia e didattica dell'operare dell'insegnante, varietà ordinata secondo orientamenti ideali e culturali di fondo, ma insieme selettivamente nutrita del vario sapere del proprio tempo e dell'apprezzamento disponibile delle

concrete e differenziate iniziative didattiche in atto nella scuola d'Italia e di fuori d'Italia, realisticamente considerato, fuori da *slogan* e etichette. Se non si tien conto dell'articolato e ricco spessore, tutt'altro che aprioristico o settario o monocorde, che Lombardo Radice ha in sé ed esprime, non si comprende neppure la sua straordinaria e lunga fortuna nella scuola italiana primaria e secondaria, che riconosce in lui lo stimolo buono a impegnarsi e migliorarsi.

La funzione e la figura dell'insegnante sono dunque al centro dell'intera ricerca del nostro autore. E approfondirle comporterebbe puntualizzare ed esaminare l'intera sua opera, momento per momento, pagina per pagina. A questo punto è il caso allora di limitarsi a proporre in una sintesi schematica soltanto alcuni spunti e motivi esemplificativi, che cercano di render manifeste proposte già implicite in quel che abbiamo visto fino ad ora e che potrebbero esser di guida, in altra più dettagliata occasione, a quella ricognizione puntuale e particolareggiata che un pedagogista ricco e complesso come Lombardo Radice meriterebbe anche per questo tema.

Primo motivo Sull'*insegnante nella scuola* un punto importante è che una buona scuola è promozione della *spontaneità* del *maestro*, ma insieme di quella dello *scolaro*. Lasciamo la parola a G. Lombardo Radice, che illustra (in *Vita nuova della scuola del popolo*) i suoi programmi. «Il maestro per eseguire i programmi deve essere *ricercatore* curioso di tradizioni, di poesia popolare, di musica popolare, deve trovarsi lui e sceglierli i grandi libri *popolari* della tradizione religiosa, della divulgazione scientifica, storica, geografica; deve, per *narrare* o *leggere* lui qualche cosa di vivo, nelle ore ricreative, frugare nei libri; dove cercare acuti quesiti di aritmetica e suggerire con varietà, parimenti nell'ora ricreativa, giochi dell'intelligenza» (p. LV).

Dunque un insegnante attivo e concreto ricercatore culturale. E più avanti (p. LVII) «Dove il maestro è attivo, cioè dove il maestro non si ripete e non ha modelli belli e fatti o schemi da seguire, lo scolaro è attivo. *Non è vero* che la nostra riforma abbia ridotto il maestro a spettatore delle attività dello scolaro. La scuola è incontro di due spontaneità: quella del maestro che ha una spontaneità educativa e cerca continuamente la miglior via di disciplinare e sviluppare lo sforzo degli scolari, per non diventare il meccanico *contatore* della capacità di ripetizione dello scolaro; e quella dell'alunno il quale ha bisogno di sentirsi impegnato interamente, con tutta la sua anima, nel suo lavoro. A scuola lo scolaro non va per giuocare, se per giuocare si intende non *il gioco serio al pari d'un lavoro*, ma lo sbizzarrirsi anarchico d'un fanciullo senza norma».

Scuola dunque come *gioco serio*, ricerca creativa ma impegnativa, con preparazione e sforzo: preparazione del maestro, preparazione dell'alunno. Nulla senza programmazione, preparazione; e insieme fin da qui il valore di un rapporto d'indagine comune e di

collaborazione, che grado a grado si allarga nella e oltre la scuola, notazione democratica positiva dell'intera pedagogia di G. Lombardo Radice. Una pedagogia che nasce dalle esperienze del Sud o della miseria contadina. E salva quindi lo spirito liberatore del giuoco, unendolo però a impegno e applicazione. Non v'è spazio per l'improvvisazione fatua o senza frutto: l'impegno costante dell'insegnante è saldare crescita culturale o personale e sviluppo di libertà.

Secondo motivo. G. Lombardo Radice non si limita a delineare solo lo spirito collaborativo necessario all'interno della scuola. Guarda all'azione dell'insegnante, dicevamo, anche *fuori e intorno alla scuola*. L'educatore per lui è animatore sociale all'interno dell'ambiente in cui opera e nell'intero Paese. Indicativa, in spirito salveminiiano, la polemica che, con giovanile veemenza avvia con un articolo su «I Nuovi Doveri» riportato poi in *Saggi di propaganda politica e pedagogica* (33) rivolto ai colleghi della scuola calabrese, che non si fanno il «sale della terra», nella terra più povera. «Voi vivete (tolti pochissimi) senza il popolo. Frequentate il circolo dei signori, giocate a briscola, andate a caccia. Oppure (ma pochi di voi) vi chiudete, vi asserragliate tra i libri. Quella terra, se è vostra non l'amate; e se non è vostra la disprezzate; tanto forte vi prende l'egoistica nostalgia delle vostre città del centro e del nord, e tanto scarso vigore di sacrifici vi scalda il cuore» (p. 74).

E ancora (p. 75): «Avete parlato ai vostri giovani della Calabria? E la Calabria, l'avete studiata voi, professori calabresi?». Non ci si dedica affatto a istituire ricreatori, educatori, scuole domenicali, circoli di studio, di cultura, biblioteche. L'insegnante deve invece prendere parte attiva all'associazionismo e farsi propugnatore, sul piano locale o su quello generale, in primo luogo delle opere educative integrative. Ecco mettiamo, quel che tra l'altro dice in questo senso come relatore al Congresso della FNISM di Sessa Aurunca nel 1909 (34): «Noi federati abbiamo fatto mai una campagna, perché fra i *titoli* dei concorsi si contassero le iniziative pratiche procultura, accompagnate da esiti felici e duraturi effetti? Pubblichiamo, pubblichiamo, ma quando *agiremo*? Istituire una scuola festiva, un ricreatorio, un dopo-scuola, una colonia estiva scolastica, una biblioteca per gli studenti, una sala di lettura, una università popolare, vale di più, assai di più che scrivere un opuscolo, o un volume sulle *varie denominazioni dell'imbuto nei dialetti settentrionali* o sull'*epistolario di Gaspara Stampa*, o smidolarsi per dare fuori un manipolo di sonetti lattugacei!».

Il pieno delle iniziative educative extrascolastiche che integrano e anticipano l'azione dello Stato e han bisogno del libero apporto, e innanzitutto di quello dei maestri e dei professori, è proposto, con il piano della sollecitazione della politica scolastica statale, con costanza e assiduità da G. Lombardo Radice (35) che dà l'esempio della partecipazione in questo settore, agendo come sappiamo in organizzazioni quali la Federazione, i Gruppi di azione per la scuola,

l'Associazione per il Mezzogiorno.

Ed eccoci ad un terzo motivo che ci sembra da considerare. Insegnante nella scuola, insegnante fuori della scuola. Ma quale deve essere la *sua cultura*? Qui è vero che il nostro Pedagogista è fedele alle formule del suo maestro Gentile «sii uomo, sarai maestro», «sii colto, saprai insegnare». Ma al solito è vigile verso le unilateralità che posson venirne e mette in guardia anche lui contro la «nuova retorica fastidiosa e volgare» che può derivarne nella bocca degli «sciocchi pappagalli dell'idealismo», come avverte nelle *Lezioni di pedagogia generale* (p. 83 nota). Si tratta di un richiamo a un serio impegno per costruire via via una visione unitaria della cultura e della vita e a un aggiornamento permanente nel campo culturale specifico e generale: una libera e continua rielaborazione personale delle fonti di conoscenza. Ma ciò non deve cancellare per nulla l'attenzione per le «differenze individuali», il «fattore personale», la critica dei «metodi» e la ricerca di metodi nuovi, l'attenzione per i «cosiddetti fattori» sociali e naturali dell'educazione. E in più non sarà mai smentita la proposta fatta a caldo, all'inizio di una formazione anche pedagogica per tutti gli insegnanti, espressa negli *Studi sulla Scuola Secondaria* ancora con corposi sensi psicologici. L'indicazione si svilupperà, ma non verrà cancellata: pedagogia come filosofia dell'educazione allora per tutti gli insegnanti, insieme a storia della pedagogia (che lo stesso G. Lombardo Radice, partito da studi di storia della filosofia, vorrebbe ma ha il rammarico di non riuscire nei troppi impegni a svolgere organicamente come autore) e a «critica didattica», vale a dire a nostro avviso, come si è già detto «didattica critica», e tirocinio e psicologia concreta parzialmente recuperata (non scienza, è vero, ma assidua attenzione per il ragazzo). Una rivendicazione, questa pedagogica complessiva, prospettata con perseverante costanza, mettendo insieme in guardia contro le schematizzazioni possibili, appunto la «retorica», e la caduta che ben conosce del «pedagogismo» presuntuoso, riduttivo e monocorde che uccide la pedagogia. E propone allora agli insegnanti in un discorso a Girgenti nel 1921(36) «Lasciate il *pedagogismo*. Ognuno sia *se stesso*, sia *qualcuno*, sia un centro d'attività, per una iniziativa, per una sua nobile *mania*, magari! E lasciate di mettere il carro davanti ai buoi, cioè la pedagogia davanti alla cultura». Non dunque cultura senza pedagogia, né viceversa; ma ancoraggio concreto delle dimensioni complesse dell'educare al contesto culturale e al vissuto dell'esperienza «come lievito che fa fermentare tutta la massa» (p. 15), in quell'istanza di raccordo di teoria e pratica così distintiva del nostro.

Quarto ed ultimo motivo che qui proponiamo. Queste esigenze (buona cultura, preparazione pedagogica, gusto concreto dell'insegnare) vorrebbe fossero appagate in tutti i gradi della *formazione degli insegnanti*. In particolare si batte perché la scuola normale, scuola raccoglitrice e di risulta, raggiunge un buon livello culturale generale di partenza analogo a quello ginnasiale e una sua solidità

strutturale e pedagogica, mentre invece l'impreparazione educativo-didattica dei suoi docenti «si sente due volte». Avrà il tempo di vedere viceversa dopo vari anni di applicazione della riforma Gentile, l'intellettualismo o il formalismo perduranti della stessa scuola liceale classica, tra l'altro mutila o sorda, dirà, al tema del lavoro, e la genericità, il verbalismo e l'approssimazione dell'istituto magistrale, al quale proporrà di aggiungere un biennio per tutti articolato in una pratica di maestro-assistente nella scuola al mattino, in corsi di studio pedagogico e didattico al pomeriggio. Scriverà allora nel 1938, rispondendo a un'inchiesta de «I Diritti della Scuola» (37): «(...) L'interesse educativo rispetto all'infanzia e alla fanciullezza, non può facilmente attecchire negli istituti che oggi preparano l'insegnante elementare. Il futuro maestro del popolo che è destinato a vivere come educatore nel mondo del *lavoro* è ignaro del mondo del lavoro; il giovine diplomato maestro non è né un'«operaio» che acquista coscienza del valore della sua attività e che può diffondere intorno a sé, da maestro, entusiasmo e serietà di impegno, preparando di lunga mano i fanciulli alla attività produttiva, alla comprensione del mondo della produzione; né uno «studioso» che abbia saputo farsi esperto osservatore dell'infanzia, dell'insegnamento adatto all'infanzia, dei problemi della vita popolare, che si senta nel dovere di contribuire a un migliore rendimento educativo della scuola in ogni campo; il giovane maestro è molto sovente niente altro che un piccolo borghese, che ha ricevuto una infarinatura di cultura libresca, senza mai avere avuto sentore dei problemi di una vera vita educativa; è uno scolaro che ha imparato a memoria, per l'esame, trattatelli e formule. Esso non ha esercitato mai quella *critica della cultura* (elementare e popolare), che può nascere solo da un *tirocinio preliminare di insegnamento*».

* * *

Questi sono alcuni dei molti spunti della riflessione di G. Lombardo Radice, insegnante e animatore e collaboratore di insegnanti sulla funzione e la figura dell'insegnante, riflessione svolta con partecipazione e speranza per tutta una vita. Una riflessione certo collocata in un particolare contesto storico, culturale e sociale, con le sue particolari opzioni (entro la stessa FNISM), nutrita di forti spinte antinomiche, e pertanto da seguire e interpretare citatamente. Certo non tutti i parametri culturali e operativi rimangono attuali ancora, mutato è il volto della società, fattasi da contadina urbana (ma non cessa l'esclusione del Sud), nuova è l'esplosione delle scienze dell'educazione (ma il «pedagogismo», male antico, continua ad essere anche un male d'oggi), vario e diverso è lo sviluppo delle diverse discipline, umanistiche e non, a cui egli era stato sempre particolarmente attento. E così di seguito. Al di là di un apologismo di maniera, o di un entusiasmo (di per sé vissuto, e come, da chi abbia o abbia avuto la gioia di studiarlo) che

però non prenda le distanze critiche, va riconosciuta la grande importanza dello studio degli scritti e dell'opera di G. Lombardo Radice, così presente e impegnato nelle lotte scolastiche del suo tempo. E ciò per molte ragioni, non ultima quella della comprensione che può derivarne per la storia non solo della pedagogia e della scuola dall'inizio del secolo alle soglie della seconda guerra mondiale, un periodo vivacissimo, ricco di spinte differenziate o di dibattiti che han poi lasciato profondi segni nella nostra vita civile o nella nostra cultura. Ma in più è fuori discussione l'attualità della sua indicazione del valore decisivo della personalità umana, culturale e professionale dell'insegnante per l'intera società, alla cui crescita, come «un fratello maggiore», seppe dedicare tutta la propria vita. In questo compito, di pedagogista operante *con* e *accanto* ai maestri, saldò insieme una prospettiva di fondo di concezione della realtà, un'attenzione culturale varia, multilaterale o aggiornata, una sensibile partecipazione al movimento civile per lo sviluppo dell'istruzione, una attenzione costante a quanto di valido si andava facendo nelle scuole, anche più piccole e sperdute, per sostenerlo e farlo conoscere, purtroppo ben poco o parzialmente seguita.

A pochi mesi dalla morte di G. Lombardo Radice un suo fedele collaboratore, Giuseppe Isnardi (38), ricordando la «sua esistenza tutta fatta di attiva abnegazione» e l'eredità del suo insegnamento assiduo e buono «che ancora suona dentro di noi col timbro affettuoso della sua voce», osservava molto bene che «rievocarlo è ancora un meditare sulle nostre possibilità di bene per gli altri, proprio come egli voleva da noi, secondo le ragioni intime del suo pensiero di educatore, quali egli ce le indicò un giorno parlando di un grande», Pestalozzi, «cui lo riconoscevamo tutti così singolarmente vicino. La via della salvezza è nelle serene conquiste dello spirito, possibili solo a chi interroghi la sua anima e aiutando sé si faccia capace di aiutare gli altri. Aiutare gli altri. Potrebbe essere il compendio più vero, più espressivo di tutta la sua vita, vale a dire soprattutto della sua opera di educatore e di scrittore dell'educazione».

Aiutare gli altri. Ma soprattutto gli insegnanti. Vivamente presenti nella sua riflessione, nella sua concezione che della loro funzione andava costruendo con continuità, ma insieme nella sua affettuosa colleganza, nella sua testimonianza vissuta di collaborazione operosa, condotta da pari a pari senza albagia, da studioso di pedagogia che aveva sentito l'orgoglio di rimanere fino alla morte, nel senso più bello, un autentico «uomo di scuola».

NOTE

- (1) Sulla vita di G. Lombardo Radice si veda sino al 1926 la sua autobiografica *Lettera alla signorina Botten*, in G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica*, antologia a cura di L. Stefanini, Torino, S.E.I., 1937, pp. 65-93, e complessivamente, senza firma, *Cronache di una vita (1819-1938)*, in «Riforma della scuola», a.XIV, n. 8-9

- (monografico su *Nel trentesimo della morte - Giuseppe Lombardo Radice*), agosto-settembre 1968, pp. 96-118. Vedere anche Iclea Picco, *G. Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- (2) G. Lombardo Radice, *Il maestro elementare nella riforma Gentile (Discorso ai maestri di Firenze)*, in «L'Educazione Nazionale», a.VI, fasc. X, nuova serie n. 2, ottobre 1924, p. 4.
- (3) Per quest'ultimo tema, e per la suggestione là esercitata dal passaggio di Giovanni Gentile, vedere G. Lombardo Radice, *Gentile e i giovani*, in *In occasione delle onoranze dell'Ateneo di Roma e G. Gentile*, scritti di G. Lombardo Radice, F.E. Boffi, V. Fazio Allmayer, B. Varisco e resoconto, estratto da «L'Educazione Nazionale», 1923, pp. 11-16 (testimonianza già apparsa su «L'Idea Nazionale» del 16 maggio 1923).
- (4) G. Lombardo Radice, *Le impressioni di un assente*, in «Nuovi Doveri», a.I, n. 14-15, 1907, p. 229. L'o.d.g. Troyano è riportato a p. 247.
- (5) Si vedano L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; L. Borghi, *Educazione e autorità dell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958; R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento - Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978.
- (6) Per i rapporti Lombardo Radice-Fortunato cfr. in più luoghi nei fitti e illuminanti quattro volumi del *Carteggio* di Giustino Fortunato, editi a cura di Emilio Gentile a Bari da Laterza dal 1978 al 1981. I volumi sono relativi ai periodi 1865-1911, 1912-1922, 1923-1926, 1927-1932.
- (7) Giuseppe Isnardi, *G. Lombardo Radice*, in G. Isnardi, *Frontiera calabrese*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1965, p. 533.
- (8) Cfr. nell'articolo di presentazione e firma *La Redazione* in «Nuovi Doveri», a.I, n.1, 1907, pp. 3-5 (riportato in G. Lombardo Radice, *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1910, pp.: 89-98, sotto il suo nome e col titolo *Iniziando la battaglia dei «Nuovi Doveri» (1907)*).
- (9) L. Ambrosoli, *Op. cit.*, p. 336.
- (10) Si può ricordare che tra i suoi primi scritti è una recensione a *La filosofia di Marx* di G. Gentile, pubblicata su «Studi storici», 1899, IX.
- (11) Significativo di un clima diffuso di condanna per le involuzioni parlamentaristiche dell'età giolittiana e la corruzione della Roma-Bisanzio il romanzo apparso postumo nel 1929 e ripubblicato nel 1891 a cura di Carlo A. Madrigani della Mondadori *L'imperio* di Federico De Roberto (1861-1923), nato a Napoli ma pure di origine siciliana. Evidentemente non casuale ritrovare lo stesso De Roberto matenuto in lista ed eletto nonostante le dimissioni, allo stesso modo di Lombardo Radice e accanto a lui, nell'equivoca lista popolare, ma in realtà trasformistica, messa su dal socialista confusionario De Felice Giuffrida, certo avvalsi di una certa loro comune componente di «ingenuità politica», nelle elezioni comunali catanesi dell'estate 1910. Su tutto l'episodio si veda, informato e preciso, S. Cuccia, *Socialista a Catania (1909-1914)*, in «Riforma della scuola», a.XIV, n. 8-9 monografico già cit., pp. 11-20.
- (12) Sui meriti, gli equivoci e le debolezze interne così del giolittismo, destinato poi all'ultimo all'insuccesso, come dell'antigiolittismo ha notazioni equilibrate ed acute Emilio Gentile in una sua bella antologia nella cui «Introduzione» scrive tra l'altro (Gentile, a cura di *L'Italia giolittiana - La storia e la critica*, Bari, Laterza, 1977, pp. 55-56): «Il fronte antigiolittiano era vario e multiforme, tuttavia sarebbe errato indicarlo con un'unica connotazione negativa, assegnando al giolittismo valore positivo» esclusivo. «Superando taluni giudizi abbastanza diffusi, e non privi di fondamento, sull'irrazionalismo, il decadentismo, il velleitarismo di molti antigiolittiani, è necessario anche riconoscere quel che di razionale, di realistico, di moderno e di progressivo, rispetto al giolittismo, vi era nelle ideologie a questo contrarie e a tutto il mondo politico in esso rappresentato». D'altra parte «la "democrazia giolittiana" fu, è vero, una democrazia in cammino, ma senza direttive e orientamenti precisi. Di conseguenza, fu una democrazia debole e inefficiente, perché la sua sorte dipendeva più dalla discrezione dei governanti che dal consenso e dalla partecipazione dei governati» (p. 57). E più oltre (p. 58): «Nei fatti, lo Stato giolittiano oscillò fra un'insufficiente "politica democratica" e una pretenziosa ma inefficiente "politica imperiale", perdendo di volta in volta gli alleati per l'una e per l'altra, per trovarsi alla fine abbandonato da tutti per aver scontentato tutti, conservatori e progressisti, democratici e liberali, radicali e nazionalisti, cattolici e socialisti, industriali e operai, i quali si trovarono schierati, alla vigilia della guerra, per ragioni e con obiettivi diversi, contro il giolittismo».
- (14) Minimus (G. Lombardo Radice), *Ministerialismo ecc.*, già cit., p. 102 (e poi G. Lombardo Radice, *A proposito dei partiti - Lettera ad un maestro*, in G. Lombardo Radice, *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, già cit., pp. 44-45).
- (15) Minimus (G. Lombardo Radice), *Ministerialismo, idealismo e socialismo*, in «Nuovi Doveri», A.III, n. 53-54, 1909, pp. 164-165 (e quindi G. Lombardo Radice, *A proposito dei partiti ecc.*, già cit., pp. 50-51).
- (16) Sulla sua figura molto suggestiva e avanzata, sia sul piano culturale che politico e sociale, si veda il saggio lucido e documentato Nella Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione: Gemma Harasim*, in *Quaderni del Centro di ricerche storiche di Revigno*, volume V (1978-81), Pola, Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume, 1981, pp. 77-115. La Paoli, allieva di Tina Tomasi, si è laureata in pedagogia con una tesi di laurea molto accurata e puntuale, che è augurabile veder presto pubblicata, su *Il giovane Lombardo Radice (1894-1911)*.
- (17) E' questo il titolo della seconda parte del volume di Michel Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, trad. ital., Bari, Laterza, 1981.
- (18) G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale - Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron, 1922, pp. 160-161 (la I edizione è del 1916).
- (19) G. Lombardo Radice aveva proposto nel 1920 «come garanzia suprema» che «il Consiglio Superiore della P.I., togliendone gli elementi estranei alla scuola, ed allargandone i quadri, fosse trasformato da corpo consultivo in corpo deliberativo e competente a formulare proposte di legge, riducendo (e si potrebbe dire elevando) il Ministero della P.I. a "presidente costituzionale del massimo corpo elettivo della scuola italiana"» (G. Lombardo Radice, *Clericali e massoni di fronte al problema della scuola*, Roma, La Voce, 1920, p. 61).
- (20) Su quest'argomento cfr. G. Cives, «L'Educazione Nazionale» (seconda serie: 1924-1933), in «Riforma della scuola», a. XIV, n. 8-9 monografico già cit., pp. 35-50.
- (21) G. Lombardo Radice, *La scuola attiva nella riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica (1926)*, in G. Lombardo Radice, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana - Nuova edizione raddoppiata dei saggi «Accanto ai maestri» (decennio 1919-1930)*, vol. II, Torino, Paravia, 1931, p. 85 nota.
- (22) G. Lombardo Radice desiderava invece scuole universitarie di perfezionamento dei maestri specifiche e distinte, il che verrà poi realizzato con la riforma del 1923 aprendo anche agli uomini gli Istituti superiori di Magistero fin lì solo femminile di Firenze e Roma, cui presto altri se ne aggiungeranno. Sulla storia dei Magisteri cfr. G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980.
- (23) Così ad esempio in G. Lombardo Radice, *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, già cit., p. 286.
- (24) G. Lombardo Radice, *Studi sulla Scuola Secondaria*, vol. I ecc., Catania, Battiato, 1905, p. 16.
- (25) G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Bari, Laterza, 1938, p. 50.
- (26) G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione (1910)*, in G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, i ristampa della IV ed. (I ed. 1923), Firenze, Giunti Bemporad Marzocco, 1968, pp. 12 e 11.
- (27) G. Lombardo Radice, *Idealismo e pedagogia (1911)*, in G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, già cit., p. 45.
- (28) G. Lombardo Radice, *Clericali e massoni ecc.*, già cit., pp. 23-24.
- (29) Però il nostro A. subito aggiunse sempre nell'op. cit. *Clericali e massoni ecc.* (pp. 57-58): «Ma saremo coi massoni contro i preti per difendere la scuola pubblica; e saremo coi preti contro i massoni per dimostrare la vacuità dell'attuale scuola

pubblica e coprirla di ridicolo e di disprezzo, in ciò che merita, e impedire il monopolio e dare addosso alla burocrazia.

«In realtà siamo sempre contro preti e contro massoni; siamo *colla storia nostra, col passare di tutti i nostri padri* che si è fatto nostro, e non è, per Dio, pensiero neutro».

Dove è centrale con l'attualismo l'opposizione alla scuola neutrale e a una cultura semplicemente polemica.

- (30) Si veda pure in G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale ecc.*, già cit., specie pp. 32-36.
- (31) Conferenza tenuta nel 1913 all'università Popolare di Fiume e alla Lega degli insegnanti di Trieste, apparirà a stampa due anni dopo: G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Catania, Battiato, 1915. Quindi verrà ricompresa in G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, già cit.
- (32) G. Lombardo Radice, *Vita nuova della scuola del popolo - La riforma della scuola elementare*, Palermo, ecc., Sandron, 1925.
- (33) G. Lombardo Radice, *Un appello all'azione sociale dei maestri (Polemica Lombardo Radice - Curti - Squillace - Gaudio - Patarij)*, in G. Lombardo Radice, *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, già cit., pp. 74-86. L'articolo di G. Lombardo Radice che aveva dato l'avvio alla polemica era: Minimus (G. Lombardo Radice), *Ai professori delle Calabrie*, in «Nuovi Doveri», a.III, n. 51, 1099, pp. 129-130. Il brano riportato figura lì a pag. 129.
- (34) G.L.R., *Nuova azione federrale*, in «Nuovi Doveri», a.III, n. 57-59, 1969, p. 220 (poi G. Lombardo Radice, *Nuova azione federale (Relazione al Congresso di Sessa Aurunca maggio 1909)*, in G. Lombardo Radice, *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, già cit., p. 133). Particolarmente interessante sullo stesso tema del nostro A. in «Nuovi Doveri», a.III, n. 62-63, 1909 - *Per le biblioteche popolari (Parole dette ad Adernò nel circolo di lettura)*. Il testo contiene una colorita analisi della società meridionale di provincia, ove auspica l'insegnante si faccia promotore di cultura, e insieme dà l'esempio della generosa azione effettiva del nostro Pedagogista per rendere gli educatori animatori di cultura e di iniziativa sociale intorno e oltre la scuola.
- (35) Cfr. anche G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale ecc.*, già cit., pp. 193-194.
- (36) G. Lombardo Radice, *Pedagogia e pedagogismo*, in G. Lombardo Radice, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana, ecc.*, vol. II, già cit., pp. 15-20.
- (37) G. Lombardo Radice, *Pedagogia e preparazione dei maestri*, in G. Lombardo Radice, *Didattica viva - Problemi e esperienza*, antologia a cura di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1981, pp. 233-234.
- (38) G. Isnardi, *op. cit.*, p.p. 527.

di EMILIA SORDINA

«Fate di considerare che i grandi e complicati problemi sociali non si risolvono con mezzi facili e semplici, e che c'è da fare lungo e faticoso cammino prima di venirne a capo»: (Antonio Labriola). Con questo «epigrafe» Giuseppe Lombardo Radice dava l'avvio al primo numero della rivista di problemi educativi: «Nuovi Doveri» da lui fondata a Palermo nel 1907, nello stesso anno in cui venivano pubblicati i *Discorsi e scritti* di Giuseppe Kirner, fondatore della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie. E, da questo lavoro, il Lombardo Radice coglieva l'auspicio che la sua rivista divenisse «il vessillo della riforma educativa». Infatti, giacché la Federazione aveva già raggiunto l'esito dell'approvazione delle due leggi sullo stato giuridico ed economico degli insegnanti, era giunto ora il tempo che l'impegno venisse diretto verso «nuove vie», uscisse cioè dalla tendenza di occuparsi di interessi di categoria per aprirsi allo studio e alla *riflessione*, «addestrando la mente ai problemi pedagogici più gravi e generali, prima trascurati per la ferrea necessità creata in gran parte dalle tristi condizioni economiche e giuridiche degli insegnanti» (1). Quindi dall'affermazione dei diritti era ora di passare alla riflessione sui *doveri*: «Del dovere unico anzi degli educatori, ch'è quello di acquistare competenza nei problemi dell'educazione, coi quali la vita economica e la carriera degli insegnanti, hanno qualche rapporto, ma non intrinseco» (2). Veniva in tal senso siglato il programma della rivista che si sarebbe occupata dalla scuola di ogni ordine e grado, «dal giardino d'infanzia all'Università per concorrere alla formazione di solide opinioni su quelli che sono i suoi mali e su quelli che dovrebbero essere i rimedi» (3). E' al nuovo impegno della Federazione la rivista dedicherà le energie dei suoi collaboratori: giovani attivi, noti educatori ed insigni pensatori: L. Credaro, B. Croce, A. Fraccaroli, G. Gentile, G. Salvemini e tanti altri. Essa susciterà fermenti di idee, consensi, dissensi, soprattutto combatterà lo spirito burocratico degli insegnanti per privilegiare sollecitazioni verso l'arricchimento del loro sviluppo culturale e la presa di coscienza delle innovazioni e dei fermenti che andavano maturando nella scuola italiana.

Nel primo numero della rivista viene difesa la cultura classica e la scuola classica, secondo i principi gentiliani, ma accanto ad esse sembra opportuno potenziare e riformare quella molteplice varietà di scuole, a cui venivano avviati i figli delle classi popolari, ciò per rispettare le varie esigenze e le varie tendenze che nella vita nazionale si andavano affermando. Il dibattito pertanto si sposta dai

problemi burocratici verso quelli più squisitamente pedagogici e sociali della nazione. «L'ora è matura, perché si veda se la Federazione degli Insegnanti sia una congrega di impiegati scontenti o una falange di educatori e di rinnovatori! (4). E' questo il filo conduttore che unisce i numerosi interventi della rivista nei suoi cinque anni di vita e che impegna gli insegnanti nella battaglia per la rifondazione della scuola italiana.

Il problema del reclutamento degli insegnanti sembra il più urgente; infatti viene affrontato con numerosi interventi nelle pagine della rivista: siamo nel momento in cui il riconoscimento dello stato giuridico è stato approvato, ma è ancora aperto il dibattito sulla definizione dei criteri che regoleranno la prima ammissione in servizio. Il tema non risulterà di poco conto se il Salvemini con parole appassionate ne farà oggetto di numerosi scritti assimilando i professori già in ufficio — i quali si sentono automaticamente esonerati da ulteriori prove di concorso — a quei fabbricanti di candele che «spegnerebbero con una legge il sole, per poter vendere più candele» (5). Egli esorta pertanto la Federazione ad intraprendere di buon grado la via del concorso per *esami* come prove che consenta di ricavare dati più sicuri sulla effettiva capacità dei concorrenti e non dati basati soltanto sui titoli, «sulla carta stampata», ritenuti non sufficiente garanzia «della cultura necessaria alla scuola e dell'efficacia didattica». La questione viene presentata alla Federazione come motivo qualificante la sua opera se essa vorrà acquistare dignità e prestigio presso l'opinione pubblica e non trasformarsi «in una confraternita apolitica di pitocchi domestici e sussidiati» (6). E il tema degli esami degli insegnanti darà l'avvio ad un dibattito serrato che vedrà schierati sulle pagine dei «Nuovi Doveri» da una parte Arullani e Crocioni e dall'altra Salvemini come sostenitore della prova d'esame per assicurare che il concorrente «è capace di insegnar bene», ma per accertare soprattutto «quale fra i concorrenti è più capace di insegnar meglio» (7).

Il tema verrà portato al VI Congresso nazionale di Napoli (24-29 settembre 1907) e in quella sede darà luogo ad un ordine del giorno in cui viene sottolineata l'ampiezza del dibattito e la grande complessità del problema, «mentre si riprova il semplicismo del frettoloso regolamento Rava che vorrebbe ridurre il giudizio delle commissioni a un semplice calcolo aritmetico (...) e si invita il Consiglio Federale a tener desta la discussione durante tutto l'anno venturo (...)» (8). Il VI Congresso catalizzerà l'attenzione del pubblico e degli insegnanti sulla laicità della scuola, vedrà lo scontro tra clericali e laici con il successo finale di questi ultimi, ma costringerà nel breve spazio di ordine del giorno tutti gli altri temi previsti per il dibattito quali: l'organizzazione federale, le scuole all'estero, il ruolo unico, l'educazione della donna e anche la questione degli esami di concorso.

Al tema degli esami di concorso è strettamente collegato uno dei problemi più dibattuti: quello della preparazione degli insegnan-

ti. Giovanni Gentile se ne è occupato nelle pagine della rivista (9) cercando di rispondere a due domande fondamentali: che cosa manca alla cultura universitaria perché possa ritenersi sufficiente all'ufficio didattico e quali sono le esigenze di questo ufficio. Egli insiste nel ruolo fondamentale dell'Università nel fornire gli strumenti per la speculazione scientifica, strumenti che vadano ad appoggiarsi su solide acquisizioni già avvenute nel corso degli studi precedenti. L'Università, infatti, oltre l'opportunità di inoltrarsi nella ricerca scientifica che è «lenta conquista personale, autonoma, l'Università addestra alla conquista metodica, analitica della verità: e crea il bisogno di estendere da sé questa conquista quanto è concesso a ciascuno dai termini e dalle condizioni della sua vita». E quanto alle doti essenziali dell'insegnante esse vengono individuate in «chiarezza nelle idee, sincerità e nettezza logica, precisione e critica scrupolosa del proprio pensiero (...), stimolo per la ricerca, amore per la verità» (10). Naturalmente la ben nota concezione filosofica gentiliana, che in questa sede non è il caso di riproporre, assimila la preparazione didattico-professionale degli insegnanti alla costruzione del pensiero scientifico dell'individuo, pensiero che si espande metodicamente e criticamente traducendosi in capacità didattica senza peraltro imporsi una metodica preordinata.

Intanto il Consiglio direttivo della Federazione è impegnato a più livelli e su più fronti. Le elezioni politiche sono imminenti, e dalle colonne dei «Nuovi Doveri» viene reso noto il programma politico degli insegnanti. Esso appare articolato e improntato a principi di democrazia, «superiore ad ogni confessione religiosa e immune da ogni intolleranza che è negazione di libertà». Il programma proposto è articolato in numerosi punti significativi che investono la scuola nel suo aspetto istituzionale, nel suo valore civile e sociale che va acquistando e nel bisogno urgente di rinnovamento da più parti sentito per «aiutare lo sviluppo della nazione verso forme più alte di vita e di attività».

Riportiamo molto sinteticamente alcuni punti fra i più qualificanti del programma pubblicato dalla Federazione al fine di puntualizzare il fermento e la molteplicità di propositi che essa si andava ponendo come movimento ormai lontano da quei limitati obiettivi di categoria che si era posti nella battaglia elettorale del 1904. A distanza di quattro anni la Federazione risulta numericamente e qualitativamente cresciuta tanto da inserire nel suo programma temi quali: la riforma della scuola media «per favorire i nuovi bisogni e le nuove aspirazioni»; il riordinamento di tutti i servizi centrali e provinciali della P.I.; la riforma delle scuole all'estero per accrescerne il numero e l'efficacia; l'appoggio al disegno di legge Rampoldi relativo alla ristrutturazione della carriera; la questione dell'educazione fisica «vergognosamente trascurata per negligenza del Ministro e dei Municipi»; la «guerra energica all'analfabetismo; la scuola elementare da avocare allo Stato» (11). Non sembra opportuno aggiungere ulteriori annotazioni per sottolineare l'ampiezza dell'im-

pegno che la Federazione andava assumendosi per affrontare senza spirito di «consorteria» i temi fondamentali riguardanti la scuola e la vita nazionale nei suoi vari aspetti. Ma questo insorgere e proiettarsi nel vivo dei problemi più scottanti della nazione è stata vista da alcuni organi di governo un voler invadere campi spettanti al potere politico, un voler «trasformare il problema didattico in problema politico, elettorale» — sono le parole del senatore Giorgio Arcoleo nel suo scritto «Intorno alla legittimità delle federazioni». A queste aperte critiche, frutto forse di diffidenza verso un organismo che giorno per giorno andava consolidandosi, la risposta chiara viene dalla lettera di G. Lombardo Radice (12) nella quale si ribadisce che il campo d'azione della Federazione è necessariamente molto ampio poiché investe i problemi relativi alla scuola ed è necessariamente problema politico in quanto non può essere escluso dall'indagine e dall'intervento di chi si pone come obiettivo primario quello di «difendere l'educazione» e gli «interessi della scuola». Pertanto viene confermato il nuovo dovere della Federazione di dibattere e cercare di risolvere i problemi relativi a: *scuola laica; scuole all'estero; istruzione femminile; sistema di esami*; ecc. E così nella lettera summenzionata viene puntualizzata un'altra funzione significativa della Federazione: «Noi per la parte di cui abbiamo più diretta conoscenza, esercitiamo collettivamente la funzione di controllo e di critica, che ogni cittadino e ogni associazione ha il diritto di esercitare (...) noi, come *insegnanti*, oltre che fare il nostro dovere nella scuola vogliamo e dobbiamo illuminare il paese sulle condizioni in cui versa l'educazione nazionale» (13). La Federazione viene pertanto ad assumere una sua identità dai contorni ben precisi, con obiettivi molteplici e determinati, attraverso interventi che esulano dal solo campo di rivendicazioni di categoria per aprirsi a ventaglio sui problemi riguardanti la vita nazionale nel suo insieme. Ciò non travalica i limiti dei suoi diritti, ma dà pregnanza alla presa di coscienza dei doveri che essa va assumendosi senza esaltazioni o trionfalismi. L'opera della Federazione è ormai sempre più rivolta ad affrontare i problemi della scuola nella loro globalità senza costringerli nelle sacche del passato rivendicazionismo di categoria. Infatti l'impegno prevalente a cui essa rivolge il massimo sforzo è costituito dalla formulazione di proposte per la riforma delle scuole secondarie.

Sarebbe inopportuno presentare analiticamente i numerosi interventi che da tutta Italia vennero inviati alla redazione dei «Nuovi Doveri» e regolarmente pubblicati, alcuni a firma di professori universitari, altri di uomini politici, altri di insegnanti medi, ecc., tutti, pur nella diversità delle posizioni, con l'intento di offrire il proprio contributo al miglioramento della scuola italiana. Del resto la Federazione aveva fatto suo obiettivo d'obbligo la lotta per la riforma e continuava a impegnarvi i suoi ingegni migliori, dal Croce al Gentile, al Lombardo Radice, al Mondolfo e a tanti altri i quali spesso, nell'ombra e proporzionalmente alle proprie forze, portava-

no avanti la stessa battaglia nelle sezioni periferiche. La Federazione era inoltre impegnata anche sul fronte della riforma universitaria: indicativi a tal fine sono gli interventi riportati nella Rivista (14), quale avvio al dibattito sulla funzione scientifica delle Università, sulla revisione generale di tutte le facoltà, sull'ordinamento degli studi universitari, per citare solo le questioni più emergenti dal dibattito che andava assumendo toni appassionati e portata nazionale d'intervento. Anche la campagna per le scuole all'estero cominciava a portare i primi successi: nella seduta del 5 giugno 1908 alla Camera venivano discussi — relatori: Lucifero, Santini, Bissolati, Solimbergo, Tittoni — ordinamenti e proposte per le scuole all'estero e apertura di un nuovo capitolo di spese per tali scuole.

«Nuovi doveri» con la «Voce» e con la grande «Critica» (in campi diversi ma comunicanti) «compiva magnificamente e talvolta anche troppo vivacemente la sua missione di strappar maschere, denudare piaghe, staffilare pigrizie!» (15) e raccoglieva i primi frutti del suo impegno per il rinnovamento della funzione e della fisionomia della classe docente.

Mentre il dibattito sulla riforma universitaria raccoglie nelle pagine della Rivista sempre più numerosi interventi e consensi da parte di insegnanti di ogni ordine e grado, i tempi sono maturi per discutere e determinare i criteri fondamentali per la riforma della scuola media che la Federazione intende portare come proprio contributo al VII Convegno nazionale del 1909. E il bilancio positivo della Federazione viene siglato proprio al VII Congresso nazionale di Firenze (25-29 settembre 1909) in cui vengono approvati tra gli altri ordini del giorno relativi alla riforma della scuola. La scuola tecnica, i due licei, le due scuole preparatorie distinte per i due licei, le scuole professionali e l'istituto tecnico, la nuova scuola normale, la carriera del maestro elementare ecc. (16) sono alcuni fra gli ordini del giorno approvati che testimoniano che l'azione federale è definitivamente articolata su tre fronti: politico, tecnico, professionale. Non entriamo nel merito sulla «qualità» politica delle scelte circa le riforme proposte, né sulle polemiche che esse sollevarono; a noi preme in questa sede sottolineare il fermento di idee, la capacità coagulante e la presa di coscienza della classe docente intorno ai più vitali argomenti interessanti la scuola e rilevare che la Federazione è stata in grado di portare avanti discussioni anche «severe», ma sempre «equanime».

Un altro motivo di impegno della Federazione sarà quello relativo all'istruzione della donna. Su questo tema gli interventi a più voci sono rivelatori della complessità e novità del problema che da più parti si andava dibattendo. Giovanni Gentile puntualizzerà il programma dell'insegnamento di pedagogia nelle scuole superiori femminili secondo criteri innovatori: non corso di lezioni, ma lettura diretta di alcuni autori, riflessione libera, discussione ed elaborato scritto delle allieve sulla materia esaminata (17). Ma la questione dell'istruzione femminile si presenterà con tutta l'ampiez-

za di una vera e propria riforma sociale ed occuperà spazi sempre più ampi sulla rivista con interventi che a volte assumeranno anche il tono della crociata (18). Se ne occuperà lo stesso Lombardo Radice (19) in un discorso tenuto all'Unione Femminile Catanese per criticare la segregazione culturale in cui era tenuta la donna del Sud e per promuovere una educazione spirituale della donna che fosse uguale a quella dell'uomo, perché uguale era il ruolo che egli le affidava nella vita sociale, pur privilegiandone la funzione di educatrice e di madre. Il problema verrà affrontato sistematicamente in seguito da Gemma Harasim direttrice della rubrica «Istruzione femminile», a lei affidata dopo il suo matrimonio (1910) con Lombardo Radice.

Un altro tema di importante attualità per fronteggiare le deficienze dell'ordinamento scolastico elementare era quello relativo all'istruzione popolare, istituita con la legge Orlando n. 407 dell'8 luglio 1904, che andava rivista nella struttura, nei contenuti e nelle finalità.

Ma la Federazione, dopo l'esplosione di energie impegnate a vari livelli e su molti fronti, sta ora attraversando un periodo involutivo. La divisione interna sta lacerando l'unità di alcune sezioni, le posizioni dei soci non sono più monoliticamente allineate per la battaglia riformista, ma piuttosto avviate al richiamo pressante verso rivendicazioni di natura sindacale ritenute questione di primaria importanza rispetto alle altre. I contrasti tra le varie sezioni, lo scontento sempre più diffuso degli insegnanti di fronte alla disattenzione governativa per i problemi di categoria, la situazione di tensione venutasi a creare su motivi di sperequazione retributiva tra gli insegnanti dei vari ordini di scuole, il contrasto tra conservatori e innovatori, stanno definitivamente snaturando gli ideali e l'impegno portati avanti per nove anni fino a determinare le dimissioni di alcuni soci e in seguito del Presidente e di tutto il Consiglio federale. Lombardo Radice con lettera dell'11 novembre 1910 (20), sottolineando i vari motivi di crisi della Federazione invia le proprie dimissioni, richiamando la Federazione all'«antica combattività» oppure proponendo «la rinuncia alla sua esistenza».

«Il lungo e faticoso cammino» da intraprendere per i «grandi e complicati problemi sociali» aveva stancato e disorientato i più, aveva deluso le legittime aspirazioni di molti che ne erano usciti dopo l'VIII Congresso nazionale di Pisa (30 ottobre-2 novembre 1910). Il dibattito sulla riforma della scuola e gli altri temi presentati erano stati sacrificati e disattesi in quel Congresso che non ha affrontato i problemi più spinosi ma li ha rimandati ad altri Convegni per temporeggiare sulle decisioni. La vita federale risultava perciò contaminata «dalla grettezza particolarista di molte categorie che vogliono più che rinnovare distruggere lo spirito unitario della Federazione» (21). Ma «Nuovi Doveri» dopo un momento di riflessione e di rinuncia promette anche per l'anno seguente di occuparsi della Federazione con tutta l'ampiezza del suo

programma: «daremo a questa campagna se occorrerà tutta la rivista perché le diamo tutta la nostra fede» (22). E il n. 86 di dicembre richiama, per mano di Lombardo Radice, i gravi motivi di crisi esplosi dopo il Congresso di Pisa, motivi che sono individuabili prevalentemente nella preoccupazione di portare avanti «gli interessi di gruppo e di categoria» tralasciando «tutto ciò che riguarda gli interessi generali della scuola e della classe insegnante». Le domande di fondo che Lombardo Radice si pone sono se debba esistere la Federazione insegnanti e se la mancanza di affermazioni e di vittorie non si debba, oltre che «alla malafede dell'amministrazione centrale», anche «allo spirito egoistico e all'inerzia» dei federali; egli così conclude drasticamente: «chi si sente onesto e disinteressato amico della scuola, degli insegnanti preferisce la morte della Federazione a questa sconsigliata agonia delle Federazioncelle» (pag. 342). E per tutta la quinta annata la rivista dedica ampio spazio al dibattito sui problemi federali: c'è chi avverte l'esigenza di un rilancio della linea rivendicativa della Federazione come organo di categoria, chi vorrebbe, invece, spogiarla dei particolarismi e ricondurla all'unità per gli ideali di più ampio respiro che ne avevano costituito l'essenza per molti anni, chi, infine, giudica la sua esistenza come unico punto di riferimento dei «mestieranti» e degli opportunisti dell'insegnamento. Lo stesso Lombardo Radice viene frainteso da alcuni interlocutori: la sua spinta al superamento delle affermazioni di categoria e le sollecitazioni verso la presa di coscienza dei problemi della scuola nella loro globalità, vengono considerate «idealità» di chi non sente l'urgenza delle rivendicazioni economiche. Ma egli ribatterà con toni sempre più decisi che «il categorismo è la tendenza di chi non ha visto e non vede altro che lo stipendio (...) anzi il proprio stipendio (...). Il modo più sicuro per arrivare ai problemi economici è quello che ancora la gente non capisce: una organizzazione che tratti da un punto di vista elevato il problema scolastico generale e obblighi il Governo a risolverlo» (23).

Intanto nel maggio 1911 viene nominato il nuovo Consiglio Federale — Presidente G. Sanna — che propone al punto primo del suo programma la soluzione dei problemi economici e la parificazione degli insegnanti con gli altri impiegati dello Stato, e rivolge contemporaneamente l'attenzione alla riforma generale della scuola media secondo un progetto organico e non attraverso riforme parziali. Inoltre ripropone il «controllo vigile e pertinace sull'opera dell'Amministrazione della P.I. perché la Federazione «recuperi la sua anima politica e la fiducia dei colleghi d'ogni ordine e grado» (24). Come primo atto pubblico il Comitato Federale produrrà un progetto di riforma dello Statuto che alla voce: *Fini e mezzi della Federazione* così si esprime:

Art. 3 - La Federazione ha per iscopo:

- a) di tutelare i diritti e migliorare le condizioni morali e materiali di tutti gli insegnanti e di ciascun gruppo di essi;
- b) di proteggere i soci moralmente e giuridicamente;

- c) di favorire istituzioni di assistenza e di protezione fra i consociati;
- d) di promuovere il miglioramento delle scuole medie

Alla crisi federale l'ultimo numero dei «Nuovi Doveri» (n. 110 a. V-15 dicembre 1911) dedica uno spazio sufficientemente ampio per enucleare lo «sgretolamento» e la «crisi letale» che sta per distruggerla. Il programma ideale è stato definitivamente abbandonato dopo il Congresso di Firenze (1909), mentre lo spirito di parte, le polemiche aperte tra «categoristi» e «unitari», la caduta del Presidente Sanna per il suo giudizio di dissenso sulla impresa di Tripoli, «una conquista forse necessaria ma ingiusta», sono le gravi vicende che la Federazione sta affrontando.

Lo spoglio dei «Nuovi Doveri» ha offerto lo spaccato di cinque anni di vita della Federazione; tentarne un bilancio complessivo risulterebbe impreciso e parziale. Tuttavia la «lettura» consente di individuare la portata politica e sociale del movimento e di sottolineare i tre momenti caratterizzanti la sua opera: un momento di organizzazione e di rivendicazione dei propri diritti, un momento ampiamente propositivo e un momento involutivo e di crisi. I toni più accesi del dibattito si ebbero sulla questione della istituzione della scuola media unica. Da una parte l'emergere del diritto all'istruzione delle classi popolari trovava giustificazione nella proposta, d'altra parte la difesa della scuola classica per una cultura di élite rendeva legittima la battaglia per il primato di quest'ultima. Su questo tema la Federazione trovò motivo di battersi con tutte le sue forze, ma anche di lacerarsi in due schieramenti che misero fine all'unità tanto lentamente e a fatica conquistata. La priorità delle esigenze di ordine rivendicativo prese quindi il sopravvento e impedì alla Federazione di imprimere alla battaglia per la scuola media unica il carattere qualificante di riforma democratica: la sua azione si risolse in accese polemiche tra conservatori e innovatori. Se la vivacità del dibattito non riuscì a concretizzarsi in una posizione unitaria capace di offrire un contributo influente sulla politica scolastica del momento, ha saputo però conservare un significato storico di definizione e di sensibilizzazione verso dei problemi per larga parte ancora aperti.

NOTE

- (1) «Nuovi Doveri», Palermo, Anno I, 1907, n. 1, pag. 1, a firma G. Lombardo Radice.
- (2) *Ibidem*, pag. 1.
- (3) *Ibidem*, pag. 3.
- (4) *Ibidem*, n. 3, pag. 43, a firma *La Redazione*.
- (5) *Ibidem*, n. 5, pag. 83, a firma G. Salvemini.
- (6) *Ibidem*, pag. 83.
- (7) *Ibidem*, n. 8, pag. 135, a firma G. Salvemini.
- (8) *Ibidem*, n. 11-13, pag. 217, a firma G. Lombardo Radice.
- (9) *Ibidem*, n. 1, pagg. 7-10; n. 4, pagg. 57-59; Anno II, n. 21, pagg. 38-41, a firma G. Gentile.

- (10) *Ibidem*, a. II, n. 21, pagg. 40-41 a firma G. Gentile.
- (11) *Ibidem*, Anno II, 1908, n. 24, pagg. 101-104, a firma *Il Consiglio Direttivo della Federazione Insegnanti Medi*.
- (12) *Ibidem*, n. 25, pagg. 109-112, a firma G. Lombardo Radice.
- (13) *Ibidem*, pag. 112.
- (14) *Ibidem*, n. 31-32, pagg. 205-217, a firma G. Volpe, G. Tarozzi, G. Vidari, G. Mazzoni, A. Faggi, A. Graf, R. Renier, G. Salvemini.
- (15) G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica*, (a cura di L. Stefanini), Torino, SEI, 1927, pag. 83.
- (16) «Nuovi Doveri», Palermo, a. III, 1909, n. 60, pagg. 278-281.
- (17) *Ibidem*, n. 42-44, pagg. 20-22, a firma G. Gentile.
- (18) *Ibidem*, Anno IV, 1910, n. 76, pagg. 172-173, a firma A. Amore.
- (19) *Ibidem*, n. 86, pagg. 347-350, a firma G. Lombardo Radice.
- (20) *Ibidem*, n. 84, pag. 320.
- (21) *Ibidem*.
- (22) *Ibidem*, n. 85, pag. 340.
- (23) *Ibidem*, Anno V, 1911, n. 91, pagg. 56-57, a firma «Nuovi-Doveri».
- (24) *Ibidem*, n. 98, pagg. 167-168, a firma *Il Consiglio Federale*.

di EVA MORGANA

Di una personalità tanto spiccata ricca di interessi e attiva quale quella di Ugo Guido Mondolfo, politico, storico educatore, sindacalista, socialista, non è né facile né semplice dare un quadro esauriente in poche righe; lo è ancor meno estrapolare l'aspetto di agitatore dei problemi morali, sociali, economici della classe insegnante, poiché in lui tutte le attività s'intrecciano e si sovrappongono e non sono ben comprensibili se isolate.

L'uomo Mondolfo vive la sua lunga vita in maniera intensa e operosa. Il contributo da lui dato alla formazione e allo sviluppo della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, il costante appoggio i consigli le iniziative, lo collocano fra i migliori di quanti lottano per la dignità, la libertà e il riconoscimento dei diritti degli operatori della scuola.

Laureato in lettere nel Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze nel 1896 e in giurisprudenza, tre anni più tardi, nell'Università di Siena, potrebbe scegliere fra la carriera forense e quella di educatore; per poter disporre di un maggior tempo libero da dedicare agli studi e alla vita pubblica verso la quale si sente particolarmente attratto, sceglie l'insegnamento. Non appena, infatti, inizia come incaricato di materie letterarie e come «reggente», nel 1901, nel ginnasio «Siotto Pintor» di Cagliari, si mette in evidenza così da venire incaricato di rappresentare la classe al Congresso preparatorio di Bologna.

Cinquanta anni più tardi, ricordando quegli anni eroici, scrive: «Le prime associazioni cominciarono a costituirsi all'inizio del secolo, quasi contemporaneamente in ogni parte d'Italia. Erano allora falliti i tentativi reazionari del governo Pelloux contro le organizzazioni operaie: il governo Zanardelli-Giolitti, successo all'effimero gabinetto Saracco, s'indirizzò in senso democratico, e così, in un clima rinnovato di simpatia verso tutte le forme di lavoro, cominciò uno spontaneo movimento organizzatore» (1). Poiché la fase che precede il I Congresso del 1902 coincide con la discussione del bilancio dello Stato, Mondolfo, nella speranza di sollecitare il Governo a maggiori stanziamenti in favore della P.I., redige una circolare con cui propone alle sezioni di organizzare una serie di conferenze e pubbliche dimostrazioni sensibilizzatrici. I consensi sono unanimi ma pochissimi gli aderenti e pressoché nulli i risultati. L'argomento viene poi ripreso al Congresso, impostato in senso democratico e approfondito.

Nel suo intervento Mondolfo afferma la necessità di considerare se stessi non solo insegnanti ma anche cittadini, soggetti di diritto non solo di doveri: il che presuppone miglioramenti economici e stato giuridico: «Noi abbiamo presa ieri una deliberazione — ribadisce nella seduta antimeridiana del 25 settembre — che segna un passo risoluto e che sin d'ora ci costituisce degni di compiere il nostro apostolato di educatori. Ma nessun atto abbiamo fatto, con cui intendiamo di dichiarare che non riconosciamo né imposizioni né limitazioni ai nostri diritti, quando abbiamo la coscienza di aver compiuto il nostro dovere» (2).

Lasciata la Sardegna per Siena, può più agevolmente contribuire alla crescita della Federazione e prender contatti con quanti sono disponibili a trattare negli ambienti governativi e parlamentari. Con Salvemini — di cui è amico sin dagli anni universitari in cui frequentano la casa di Ernesta Bittanti, poi Battisti, in Via Lungo il Mugnone a Firenze — si duole del disinteressamento dell'Estrema Sinistra ai loro problemi, presumibilmente, egli dice, causato dallo stesso «Credaro (che) deve aver avuto qualche influenza su alcuni, quasi diffamando e ponendo in ridicolo la nostra federazione» (3). Ed infatti ogni tentativo «di smuovere le acque torbide e stagnanti» rimane infruttuoso.

Si manifestano, in questo arco di tempo, i primi cauti passi di politicizzazione del movimento degli insegnanti verso «i più vitali partiti organizzati e tutta la classe operaia. Così noi avremo iniziato un'opera che nessuno potrà distruggere» (4). Presto, continua nella stessa lettera, ne parlerà in un comizio per i maestri elementari e probabilmente anche a Lucca e a Pisa e, «con la dovuta prudenza di linguaggio, ho intenzione, magari accennando all'inerzia di tutto il Parlamento, di incardinare il discorso sul concetto della necessità in Italia di una politica democratica e di lavoro per il vantaggio della scuola e degli insegnanti» (5).

Tale concetto appena delineato nella corrispondenza privata, esprime ampio e chiaro al congresso di Cremona (1903), in cui propone che le sezioni formino «leghe o alleanze scolastiche, le quali (agitino) dinanzi al paese il problema della scuola, degli insegnanti e degli educatori; si uniscano con le stesse categorie di impiegati per la conquista di garanzie giuridiche che le tutelino dall'arbitrio dei pubblici poteri; e (partecipino) alle lotte politiche e specialmente elettorali, associandosi con quei partiti e con quelle organizzazioni che accettando senza limiti il principio dell'organizzazione e aspirando ad una più diffusa istruzione (offrano) serie garanzie di sostenere il programma professionale degli insegnanti» (6). Una proposta di politicizzazione tanto manifesta causa, naturalmente, le reazioni non soltanto dei conservatori. Su «Critica Sociale» del 1° agosto 1904, infatti, compare un'articolo di richiamo all'apoliticizzazione e all'astensione e sulla stessa rivista Mondolfo ribatte che non è più il momento di «chiudere l'adito a ogni soffio di politica». L'ordine del giorno «sanzionato» dal Congresso,

apre «l'ingresso della Federazione nella vita politica collettiva anche per un'azione elettorale». Sono molti, ormai, gli aderenti ai partiti popolari e fra essi anche quelli che non volevano «sentir parlare di politica collettiva (sinonimo, per essi, di politica sovversiva). La lotta politica esce dal chiuso «dei Circoletti» e si unisce in campo aperto alle «associazioni operaie e professionali». Le organizzazioni nascono per l'azione «non per la speculazione, l'anima politica è priva di ogni valore, se non si esplica negli atti, e se è anima politica collettiva, perché di classe, anche l'azione deve essere collettiva. Il timore degli inevitabili dissensi può migliorare, oltretutto la prudenza, una via piuttosto che l'altra, ma non la rinuncia» (7).

L'argomento sarà materia di studio e tema del terzo congresso di Roma (1904), da cui emergeranno, egli ipotizza, tre correnti: l'una dei federati alieni a qualsiasi orientazione, la seconda opererà per l'adesione ai partiti ed infine la terza la combatterà «per evitare disaccordi e secessioni». Eliminata la prima corrente resteranno in ballottaggio le ultime due per le quali prevede un punto di unione e «questa opinione media» sarà una indubbia affermazione «di evoluzione e di maturità politica della classe insegnante (...). La scuola non è più avulsa dalla vita (...) e nella politica, che è reggimento di popoli, che è vita collettiva, trova non il bacillo che la infetta e la corrompe, ma il soffio che la vivifica» (8).

I suoi articoli «polemici», come lui stesso li definisce, compaiono in numerosi periodici e servono effettivamente a indirizzare i problemi della scuola verso un ideale politico-ideologico. I delegati che si presentano al Congresso del 1904 aderiscono sì ad un programma di azione politica in senso democratico, divisi nelle due correnti dell'Estrema Sinistra rappresentata da Barbagallo e del Centro che fa capo a Mondolfo e Salvemini.

Per due anni, dal 1904 al 1906, Mondolfo entra a far parte del Consiglio federale come vicepresidente, successivamente è eletto presidente (dopo la morte di Kirner avvenuta nel 1905), fino al 1908. Questo periodo segna alcune importanti conquiste, cui non è estranea l'attività federale. Egli cita la legge Orlando del 1906 che, se pure non del tutto soddisfacente, assicura alla categoria uno stato giuridico e rappresenta «una delle prime conquiste di legalità e di giustizia contro l'arbitrio amministrativo». L'altra non trascurabile vittoria è la fondazione dell'Istituto Nazionale «G. Kirner» per l'assistenza ai professori medi. Tuttavia, alcuni federati, intimiditi dalla stampa conservatrice, dopo il congresso di Roma, ritirano la loro adesione e soltanto la efficienza del nuovo Consiglio federale, rafforzando la coscienza di classe, riesce ad arginare lo sfacelo. Molti insegnanti, invece, sensibilizzati da opportuna propaganda, partecipano allo sciopero generale cui «non erano avvezzi» e la questione scolastica «che non era mai apparsa, neppure di sfuggita, nei precedenti comizi elettorali» viene dibattuta ed entra in qualche programma elettorale.

L'anno della morte di Kirner (1905) è definito da Mondolfo

«pieno di vicende fortunate e di pericoli», di impegni di lotte per una soluzione sollecita dei problemi giuridici didattici che rendono necessaria una energica pressione sul governo e che sarà impossibile ottenere senza una direzione politica: «Il momento che noi attraversiamo, o colleghi — avverte — è grave nella storia della nostra patria e pieno di responsabilità per noi. Al cozzo delle forze che si contrastano con accanimento, noi non possiamo assistere inerti, poiché l'indole stessa della nostra missione ce lo rende impossibile. Mentre lottiamo per il trionfo dei nostri diritti e diamo alla causa della scuola le nostre più vive energie, non possiamo non pensare che l'opera nostra individuale e collettiva deve servire a temperare le asprezze di una lotta che non ci è dato di sopprimere, e che la scuola, fatta strumento più valido di progresso mercè una riforma che è in cima a tutti i nostri pensieri» (9) deve divenire palestra di lotte e guida a nuove battaglie.

Nel richiamare i colleghi alle loro responsabilità auspica un maggiore impegno da parte di tutti al fine di presentare e far accettare la Federazione, non come una comoda associazione, ma come mezzo per il raggiungimento di una coscienza di classe. La sperequazione degli stipendi, le differenziazioni eclatanti nella carriera per le ingiuste leggi, causano forti malumori fra gli insegnanti e provocano la formazione di Comitato per un'azione non solo separata ma addirittura contro la Federazione stessa «per propugnare quegli interessi a cui difesa si erano costituiti» (10).

Mondolfo, durante la sua presidenza, riesce con sapiente azione diplomatica ad evitare rotture. La prima cosa da fare, scrive sui «Nuovi Doveri», è di «impedire che dalle deficienze delle leggi (sorga) una visione unilaterale» che non lasci scorgere «la necessità di un'azione complessa e ordinata» e al medesimo tempo non dare agli scontenti l'idea di essere abbandonati. In breve il suo tavolo di lavoro si trova ingombro di lettere di sfogo, di denuncia, di minacce. Leggere con obiettività, separare le autentiche ingiustizie dalle immaginarie è un lavoro enorme cui lui e il Consiglio federale si sottopongono, ma con soddisfazione possono constatare come, da questa azione capillare, nonostante lo sfaldarsi di numerose sezioni, la Federazione sortisce una sbalorditiva crescita numerica di soci e di sezioni.

Anche in osservanza al voto del congresso di Milano, U.G. Mondolfo, costituisce una commissione per lo studio della riforma, preoccupato dell'uscita dalla Commissione reale di alcuni fra i migliori membri, il che lascia presagire un risultato tutt'altro che valido. Tuttavia, prima di dare inizio agli studi, attenendosi al consiglio di Galletti e Salvemini, propone all'attenzione dei federati il problema degli esami in discussione in parlamento. Ne risulta uno studio attento impegnato e, come egli stesso scrive: «Uno dei maggiori trionfi della Federazione, la cui azione fu eloquentemente apprezzata da tutta la stampa politica ed onesta» (11).

L'agitazione degli insegnanti di educazione fisica gli impone una

indagine accurata della situazione della categoria. Ne emergono ingiustizie e illogicità tutt'altro che semplici da rimediare: «La Federazione dovrà a questi colleghi dar bella prova di solidarietà, associando alla richiesta del miglioramento delle loro condizioni quelle di un assetto più razionale dell'educazione fisica, la cui importanza dovrebbe essere meglio intesa e apprezzata dagli organismi dello Stato» (12). Al già imponente lavoro si aggiunge la questione delle «Sedi più importanti» sollevata da una proposta di legge che ne modifica in senso restrittivo la situazione e il numero e che si trascina per anni, a causa di assurde richieste di categoria, sorrette spesso dagli enti locali, i cui intralazzi minacciano «di risuscitare quelle inframettenze, contro le quali appunto volemmo la legge sullo stato giuridico» ed è «una assurdità irragionevole» (13) e non del tutto morale, poiché nasconde il tentativo di fruire di trasferimenti senza sostenere concorsi, incuranti dei diritti altrui.

La Federazione nel pieno della polemica laicista tra il 1906 e il 1907 gli affida il compito di redigere una circolare per le sezioni al fine di sensibilizzare all'argomento, tema del prossimo congresso; e di studiare il problema delle scuole italiane all'estero. Esse infatti, mentre dovrebbero essere le migliori, sono affidate ad insegnanti privi di stato giuridico, precari per l'assunzione annuale e non necessariamente rinnovabile. «Quasi sempre vi si mandano favoriti di ministri o sottosegretari, e soprattutto del direttore generale che fa, lui veramente, la pioggia e il bel tempo» (14).

La Federazione si assume l'incarico di interessare il Governo così da vincerne l'inerzia e vigilare sul suo operato.

Per partecipare agli ulteriori preparativi ed assistere ad un congresso degli insegnanti di educazione fisica, Mondolfo, parte per Napoli, alcuni giorni prima del previsto, piuttosto seccato perché, scrive a Salvemini, «pochissimi verranno dal Nord. Gli stessi Lisio e Marchesi annunciano che non potranno venire e non sanno a chi affidare le difese delle loro idee» (15).

Secondo il consueto, il clima del Congresso, fra accuse, critiche, discussioni, polemiche, diviene arroventato e al moderatore Mondolfo necessita non poca perizia per ristabilire la calma ed assicurare che la Federazione soffra di crisi ma non di disgregazione, anzi si trova già sulla via di un nuovo equilibrio. Tuttavia è necessario organizzare le categorie, superare l'egoismo «speciale» per ottenere risultati generali e collettivi. A lungo insiste sul «sentimento di solidarietà», sulle capacità di obiettarsi al fine di comprendere che non sempre tutte le richieste sono legittime. I concorsi speciali, per esempio, presentano un doppio aspetto. Se, infatti, giovano a chi ha titoli e anzianità di servizio, danneggiano i giovani meritevoli che aspirano a cimentarsi con un esame. Infine chiede ai congressisti una maggiore disciplina indispensabile per giungere alla vittoria finale. Mondolfo espone anche il problema dell'educazione della donna e del diritto ad un trattamento giuridico che non la escluda da alcuni concorsi. Tuttavia avverte che la soluzione non può essere tempesti-

va, anche per una errata cultura sociale. Fino a quando ci saranno giovani che si permetteranno di insultare le maestre che frequentano le lezioni universitarie, come è avvenuto a Genova e altrove, «la questione non può apparire così semplice e deve essere ancora studiata e trattata in relazione alle condizioni morali e all'educazione della nostra gioventù. Ciò non toglie però, che la questione, perciò che si riferisce ai concorsi, deve essere risolta, non dall'arbitrio del ministro, ma da una disposizione di legge» (16).

Sui «Nuovi Doveri», Lombardo Radice, plaude al Consiglio Federale e al suo Presidente per l'affluenza al Congresso, le capacità organizzative, l'interesse ai problemi trattati. Su altra stampa si accende invece una campagna denigratoria spinta in massima parte dal voto espresso al comma IV dell'ordine del giorno Conti per la «laicità del personale insegnante nelle scuole dello Stato». Fra i più accaniti oppositori troviamo il «Giornale d'Italia» cui Mondolfo risponde dai «Nuovi Doveri» chiarendo che con quel comma non si è inteso «chiedere l'esclusione delle scuole dello Stato dei sacerdoti che attualmente vi insegnano» che a nessuno è venuto in mente «per intolleranza di diverso pensiero» di chiedere «così sfacciate violazioni». Soltanto alcuni «per effetto della Massoneria» hanno pensato «di escludere i preti dai concorsi ed hanno votata una tesi» in contraddizione con quella di Salvemini. Si tratta dunque, a suo avviso, di un voto «di poca chiarezza» più che di «intolleranza».

Il proposito della Chiesa «di resistere in ogni parte alla forza e alle esigenze del pensiero moderno che sente il bisogno di elevarsi e progredire — abbattuto ogni preconcetto dogmatico irrazionale — mercé l'abito della critica e il trionfo della ragione» e di non voler «rinunziare a tutte quelle forme di azione che garantiscono alla Chiesa e al suo credo l'impulso sullo spirito e sulle forme di società» ha tuttavia forzato il voto (17). E' evidente, infatti, che il sacerdote porterà necessariamente il «suo pensiero dogmatico nella scuola, che susciterà nella mente dei giovani un abito dogmatico consono a tale pensiero».

Il voto all'ordine del giorno pertanto è errato se si analizza «sotto il rispetto politico» ma logico per l'altro aspetto. A sostegno della scuola laica che intende come «un ideale, un impulso che trascina, una meta a cui tendere e che occorre determinare con chiarezza» (18) collabora anche al nuovo periodico massonico «Riforma laica» aperto ad ogni orientamento ideologico. Non pochi federati invece, avanzano proposta di infirmare la validità del voto congressuale e di indire un referendum. A questo punto nella Federazione emergono due precise correnti opposte e litigiose.

Salvemini rimprovera a Mondolfo una certa debolezza direttiva. «A me fa male, gli scrive, vedere come un Consiglio Federale come questo, pieno di elementi di primissimo ordine, si consumi in un lavoro vano perché non ha il coraggio di essere sé». E disgustato e perciò non privo di una certa acidità, termina: «la federazione è diventata una minestra insipida» cui necessita «un attacco d'insieme» (19).

Severo, in difesa propria e della classe insegnante, Mondolfo risponde che «gente cresciuta per tanti anni senza ideale, senza intuizione di una vita collettiva, di un'attività associata: è già molto che confonda il proprio interesse con quello di cinquanta, cento altri. Mandarli via, costringerli ad uscirne, provocare la crisi? Non so se il risultato sarebbe adeguato all'aspettativa: probabilmente ci troveremo domani nelle stesse condizioni di oggi» (20).

Il numero degli iscritti ha una sua importanza «almeno come cassa di risonanza», un esiguo numero non potrebbe né lottare né farsi intendere. E' viva ancora in lui la speranza di condurre la Federazione «ad attività più alta» ad «una coscienza più elevata» (...) per «exempla invece che per precepta» come Salvemini e Lombardo Radice suggeriscono.

Non è del tutto spenta l'eco del Congresso di Napoli che già prepara il prossimo, che avrà per unico tema la riforma della scuola media. Lo annuncia augurandosi di ottenere «una vera solenne manifestazione di vitalità e di forza» (1) purché i federati partecipino con una presenza massiccia e una diligente preparazione al tema e di tanta efficienza gli dà atto Lombardo Radice sui «Nuovi Doveri» con parole di elogio. Ma nel settembre del 1908, Mondolfo lascia Assisi, dove risiede il Consiglio Federale, e la direzione della federazione in altre mani. Tuttavia non cessa l'interessamento e il costante contributo di federato, infatti da Modena, sua nuova sede d'insegnamento, spinge il Consiglio Federale a prendere in esame in maniera prioritaria l'annoso problema dell'istruzione elementare cui necessita un radicale ordinamento «che spinga i migliori in alto e dia la possibilità di scegliere in tutta la grande massa sociale quelli che dovranno compiere funzione direttiva» e di scuole «che segnino e aiutino lo sviluppo della vita economica nazionale e perfezionino le abilità tecniche dei lavoratori» (21).

Al Congresso di Pisa del 1910 non si rende ben conto che la federazione si trova ormai nella parabola discendente. Critico appare il suo intervento ma «idealista» fino in fondo, non crede che «l'animo dei professori» sia mutato, di qui la speranza che «il sentimento di solidarietà», che lui è sempre andato suscitando, freni i colleghi da perseverare in richieste spropositate e, pertanto, impossibili da realizzare. Al congresso di Parma sembra avere ritrovato la vigoria degli anni giovanili: allarmato dal disegno di legge Credaro, lo sottopone, con acuta analisi critica, ai colleghi soffermandosi in special modo sugli artt. 54 e 56 che nascondono una insidia sottile nel punto in cui accennano al collocamento a riposo, a discrezione dell'autorità, degli insegnanti prima del compimento del settantesimo anno di età (22).

Contrario alla guerra, attento esaminatore dei problemi della pace futura, non dimentico della scuola e della classe insegnante, lo ritroviamo, a guerra finita, nel gruppo che riunisce al tavolo di lavoro tutti gli ex presidenti per lo studio della riforma dell'organizzazione federale ed ancora è lui il cauto moderatore che cerca di

raggiungere il punto d'intesa fra tante correnti diverse ed opposte.

La grave crisi della federazione risulta ormai evidente a tutti nell'XI congresso del 1920 e la caduta del ministero Bonomi, nel '22, segna un ulteriore arresto del lavoro. Nel 1925 la Federazione è costretta dal fascismo a sciogliere i suoi soci dal vincolo federale; ma appena si ricostituisce, subito dopo la Liberazione, Mondolfo, rientrato in Italia dalla Svizzera, dove si era rifugiato per sfuggire alle persecuzioni razziali, le dà ancora il suo contributo ed è presente al Congresso di Roma del 1949 e a quello di Napoli del 1952.

NOTE

- (1) «Critica Sociale», suppl. al far. n. 24 del 20 dicembre 1958.
- (2) Atti del I Congresso (Firenze, 1902), Prato, Tipografia Vestri, 1902.
- (3) G. Salvemini, *Carteggi*, vol. I, 1895-1911.
- (4) *Ibidem*.
- (5) *Ibidem*.
- (6) Atti del II Congresso Nazionale (Cremona, 1903), Prato, Tipografia Mutini, 1904, p. 276.
- (7) «Critica Sociale», n. 15, 1° settembre 1904.
- (8) *Ibidem*.
- (9) Atti del IV Congresso Nazionale (Milano, 1905), Pistoia, Tipografia Sinubaldiana G. Flori e C., 1905.
- (10) «Nuovi Doveri», 1906, p. 191.
- (11) «Nuovi Doveri», 1906, p. 192. Ampiamente viene dibattuta e sottoposta all'opinione pubblica, l'errata impostazione della legge per il regolamento dell'Ispettorato, presentata del tutto scissa «da ogni concetto organico, da ogni finalità, che dovrebbero essere preposte all'opera degli ispettori» (*Ibidem*). Al programma per il rinnovamento pedagogico-didattico rivolge uno studio particolare al fine di assicurare un nuovo indirizzo alle scuole, ritenendo necessario di «imprimere all'organismo del Ministero infestato sin qui dall'intrigo parlamentare e dall'opera di una burocrazia in gran parte inetta e incompetente» un nuovo assetto. (*Ibidem*).
- (12) «Nuovi Doveri», 1907, p. 190.
- (13) *Ibidem*, p. 196.
- (14) «Nuovi Doveri», 1908.
- (15) U. G. Mondolfo a G. Salvemini, Senigallia 28 agosto 1907, in *Carteggi* cit.
- (16) Atti del VI Congresso Nazionale (Napoli, 1907), Assisi, Stabilimento Tipografico Metastasio, 1908.
- (17) «Nuovi Doveri», 1908.
- (18) T. Tomasi, *Massoneria e scuola dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980.
- (19) G. Salvemini a U. G. Mondolfo, 11 febbraio 1908, in *Carteggi* cit..
- (20) U. G. Mondolfo a G. Salvemini, 21 febbraio 1908, in *Carteggi* cit..
- (21) Atti dell'VIII Congresso Nazionale (Pisa, 1910).
- (22) «L'art. 54 può apparire una conseguenza logica dell'art. 53 — spiega Mondolfo — quando tratta del collocamento a riposo ma la dicitura per qualsiasi altro grave motivo offre spunto alla riflessione poiché può colpire chiunque e in qualunque momento e non solo per gravi motivi di salute. Al disegno, dunque, occorre rivolgere seria analisi al fine di essere in grado di proporre ponderati emendamenti» (in «L'Unità», 1913, n. 19, p. 197).

GIUSEPPE TAROZZI E LA FNISM

di NELLA SISTOLI PAOLI

Quando inizia il processo di formazione della FNISM, nel 1901, il trentasettenne Giuseppe Tarozzi, insegnante di filosofia al Liceo «Michelangelo» di Firenze, ha già una larga esperienza alle spalle sia come educatore, sia come studioso (1).

Del movimento dei professori egli è, insieme a Giuseppe Kirner, uno dei primi sostenitori, se non addirittura dei fondatori. Al congresso parziale di Bologna (25 settembre 1901) è d'accordo con Gaetano Salvemini sull'inopportunità di tre associazioni federate dagli insegnanti delle scuole classiche, normali e tecniche a favore di una federazione unica di insegnanti medi, e denuncia l'arbitrio ministeriale «delle abilitazioni, delle ammissioni in ufficio senza concorso, degli incarichi e dei comandi» (2), perché vuole garantita quella seria preparazione professionale da cui nasce il diritto di pretendere i benefici che la Federazione si appresta a richiedere. E' relatore ufficiale al I congresso nazionale di Firenze (22-25 settembre 1902) su un tema di carattere fondamentale: «A quale fine immediato debba tendere la Federazione, e quali mezzi appariscono più efficaci per raggiungerla senza ritardo». La scelta di Giuseppe Tarozzi, accanto ad Alberto Conti, Gaetano Salvemini, Mario Longhena, sta a testimoniare della stima e del valore che i colleghi gli riconoscono.

L'esperienza di federato fa sì che agli interessi didattici e scientifici se ne aggiungano altri più propriamente politici e sociali ai quali d'ora innanzi rivolge l'attenzione. Infatti la sua tematica all'interno della federazione procede su due piani:

- a) funzione della federazione degli insegnanti e delle associazioni professionali in genere nella vita dello stato moderno;
- b) ricerca di una migliore struttura educativa per le esigenze della società.

Del primo punto tratta nella relazione al I congresso nazionale. Premesso che fine generale della Federazione «non può essere che uno solo: il miglioramento della scuola» (3), Tarozzi dichiara che il *fine immediato* da raggiungere è, al di là dei particolarismi e delle necessità contingenti, la riforma radicale degli organici degli insegnanti per due ragioni, una teorica e una pratica. Infatti la Federazione, se vuole assumere il ruolo di «organo della scuola media a difesa di tutti i suoi interessi dai più immediati ai più alti e lontani», non può limitarsi a «mandare petizioni alla spicciolata», ma deve esigere che «un'organica giustizia» venga impressa negli

ordinamenti scolastici (4). Ed anche dal punto di vista tattico non è opportuno che segua la via delle concessioni singole perché, nel caso di esito positivo, rischia di apparire incontentabile presentando ulteriori richieste e di giustificare i successivi rifiuti dei poteri superiori; in caso di esito negativo dovrebbe opporre una forte reazione, assumendo una difficile posizione di ostilità, che contrasterebbe col sistema stesso, o cambiare l'oggetto della sua petizione, rischiando un nuovo rifiuto e perdendo di credibilità, oltre che di dignità.

Tarozzi confuta anche l'obiezione di chi, considerando la riforma degli organici un programma massimo, lo ritiene immaturo e quindi ne preferisce uno minimo come più facilmente raggiungibile: precisa che la distinzione fra programma massimo e minimo, fatta dai socialisti, è fondata sul presupposto che la realizzazione del primo richiede il sovvertimento del sistema politico sociale economico esistente, e che quindi non ha niente a che vedere con la riforma degli organici degli insegnanti, facilmente attuabile purché ci sia la volontà politica in tal senso. Naturalmente tale riforma esige un aumento del bilancio della Pubblica Istruzione, ma i modi per attuarlo non interessano gli insegnanti: sono di stretta pertinenza del governo.

Una volta stabilito ed accettato tale obiettivo come quello da raggiungere primariamente, la classe docente deve sostenerlo con una «condotta energica, concorde e paziente», perché le difficoltà saranno molte e in ogni tempo le conquiste economiche di classi intere si sono ottenute solo dopo molte e lunghe e costanti lotte» (5).

Ritiene che la soluzione delle cause di carattere parziale e la difesa dei singoli individui non debbano essere abbandonate, né trascurate: esse però non possono costituire il fine della Federazione, in quanto rientrano nelle sue *funzioni di tutela* che deve essere «organica, fondamentale, continua» (6). La Federazione infatti vuol essere un'associazione non già di mutuo soccorso, ma di resistenza e di difesa.

A questo fine deve contare su svariati mezzi, fra i quali il primo e più importante è la coesione e la forza morale dei suoi membri. In secondo luogo può e deve escogitare un'azione parlamentare e politica che non significa adesione a questo o a quel partito, perché non risponderebbe all'indipendenza politica degli insegnanti. Questo atteggiamento tuttavia non esclude la manifestazione di biasimo per quei parlamentari che si disinteressano della scuola e di gratitudine per quelli che viceversa se ne mostrano sensibili. Il terzo mezzo da usare è rappresentato dalla stampa: quella scolastica dovrà avere un organo proprio, professionale ma con larga diffusione; per quella politica quotidiana è opportuno non scegliere un solo giornale, necessariamente legato ad una ideologia, ma «organizzare un sistema di propaganda giornalistica, fondato sul principio che ciascuno scriva o faccia scrivere dove crede meglio o più utile» (7).

Questa relazione, precisa, lucida, chiara, come ha ben rilevato

Ambrosoli, svolge le argomentazioni col metodo proprio del filosofo positivista, abituato all'analisi concreta e razionale.

La richiesta dello stato giuridico ed economico degli insegnanti, quale indispensabile premessa ad un rinnovamento della scuola, come è evidenziato anche da altri federati durante la discussione, avrà un successo, anche se parziale, con la legge 8 aprile 1906. Altrettanto legittima l'aspirazione a fare della Federazione un imponente «corpo morale» per la coesione e la concordia dei suoi membri sulle questioni fondamentali. Più vaga l'indicazione della tattica politica, in relazione alla quale Tarozzi si trova allineato sulla posizione salveminiana, che vuole una Federazione apertistica, ma impegnata politicamente a favore di quelle correnti e di quegli uomini che pongono nei loro programmi un effettivo rinnovamento scolastico in senso progressista. Con ciò i federati si illudono di tenere uniti individui di diverse ideologie in vista di un fine di comune interesse, persuasi che nell'elaborazione di un programma concreto possano attenuarsi od almeno accantonarsi gli scontri ideologici.

Quando questa posizione non è più sostenibile ed al Congresso di Roma (1904) la Federazione esprime la volontà di intraprendere «una decisa azione politica a favore del programma e dei rappresentanti le varie frazioni della democrazia italiana» (8), Tarozzi, ormai docente universitario, difende questa scelta con giustificazioni di carattere storico in due importanti periodici: la *Rivista d'Italia* e la *Rivista di filosofia e scienza affini* (9).

«Il dire che gli insegnanti debbono spiegare un'azione politica a favore del programma e dei rappresentanti delle varie frazioni della democrazia italiana, equivale a riconoscere che si è spostato il campo entro il quale si differenziano le opinioni politiche individuali. Questo campo era anni sono il liberalismo: tutti liberali, ma con varie e profonde differenze. Questo campo, che non rinnega il precedente, è ora la democrazia a base delle organizzazioni di classe. Questo segna un ambito entro il quale le diverse opinioni dei professori, pur continuando ad essere diverse, ricadono tutte, o almeno la gran maggioranza» (10).

L'errore dei professori, secondo Tarozzi, sta se mai nel non aver evidenziato che la loro adesione non si riferiva tanto al gruppo parlamentare quanto alle idee democratiche: idee che sono della grande maggioranza degli italiani, ma che in parlamento, dove le proporzioni dei partiti non rispondono alle vere tendenze della nazione, sono espresse da una minoranza che non rappresenta né la quantità né la qualità degli uomini professanti quella fede.

«Il lavoro a cui la Federazione dei professori avrebbe potuto accingersi prima, e a cui potrebbe ora dedicarsi, sarebbe appunto questo, di dare alla propria futura affermazione un carattere veramente politico e non soltanto parlamentare» (11), perché tre sono le tappe attraverso cui la tattica della Federazione deve passare:

«1a) Alleanza indifferente, per mezzo dei singoli federati, o coi partiti o coi rappresentanti singoli che favorissero la causa degli insegnanti;

2a) Alleanza con determinati partiti perché la base comune dei loro programmi meglio affidi;

3a) Alleanza fondata sopra un programma d'idee che la Federazione medesima stabilisce.

Dall'una all'altra tappa l'opportunismo decresce e sparisce per progressivo svolgimento di coscienza» (12).

In polemica con la posizione ministeriale che considera d'interesse politico due sole questioni scolastiche: la laicità dell'insegnamento e la libertà di pensiero degli insegnanti, e attribuisce a tutti gli altri problemi un carattere professionale o tutt'al più astrattamente sociale, Tarozzi prospetta una visione dinamica della società, in cui «tendono a diventare politiche le questioni che erano rimaste prima nel nocciolo di una vita professionale» perché «il bisogno non è mai politico in origine, ma tale diventa in seguito» (13).

Sempre in chiave di evoluzione storica interpreta il fenomeno dell'associazionismo. «Era un nuovo ideale politico e sociale che colla Federazione prendeva forma concreta e potenza di azione pratica: l'ideale di uno Stato sorgente dagli stessi nuovi organismi associativi e federali cementati dal comune lavoro, ed avverante, così finalmente e soltanto così, il concetto di un governo di popolo, di un governo veramente rappresentativo» (14).

Le associazioni dei lavoratori non sono soltanto mezzo per l'«ascensione proletaria», ma anche e soprattutto «condizione *sine qua non* dell'avvento di una grande società futura in cui il lavoro organizzato darà legge alla storia, e da esso, come vivaio di altissime umane idee saranno posti i termini del progresso umano» (15).

La libertà individuale non è lesa, come temono i liberali, perché «la tirannia della volontà collettiva è vera quando trattasi delle grandi masse demagogiche di governo; ma se la volontà collettiva è delle organizzazioni (a tipo di quella degli insegnanti) ove ciascuno ha la sua influenza nella sua sezione e tutti sono concordi nella coscienza dei bisogni della classe, essa non è la negazione, ma il trionfo delle volontà individuali» (16). L'organizzazione, quindi, può addirittura diventare la sede più adatta per un'educazione alla libertà.

Il fenomeno associativo permetterà di superare i partiti, di sanare la piaga del parlamentarismo, di conciliare i contrasti ideologici nella ricerca di soluzione dei grandi problemi della vita nazionale: problemi che sono tecnici perché derivanti dal lavoro e politici perché implicanti esigenze dei cittadini verso lo Stato e quindi funzioni essenziali di esso. Le nuove correnti parlamentari dovranno essere espresse proprio dalle associazioni professionali capaci del «miglior e più ricco contributo di competenza, di cultura, d'ingegno che l'Italia presente possa offrire» (17).

E' la concezione di uno Stato dove i competenti, i tecnici e non

i politici dirigono la vita sociale: concezione forse utopistica, ma estremamente seria ed impegnata.

Al problema della struttura della scuola e della sua funzione nella società, Tarozzi dedica molti scritti, senza trascurare nessun grado, dall'elementare all'universitario, né i problemi basilari, dalla laicità ai rapporti con lo Stato e la Chiesa al collegamento con il mondo del lavoro. Col passare degli anni il suo interesse si sposterà verso la scuola elementare e popolare, perché ad essa sono affidate l'alfabetizzazione e l'educazione delle masse che stanno particolarmente a cuore ad ogni democratico, anche se moderato; ma nel periodo di maggiore impegno con la Federazione è la scuola media l'oggetto principale dei suoi studi, come documenta anche la relazione presentata al IV congresso nazionale (Milano 25-28 settembre 1905).

Il tema della riforma della scuola media, dibattuto con grande vivacità agli inizi del secolo, è dalla Federazione affidato a Carlo Emery, Luigi Friso e Giuseppe Tarozzi.

La relazione di quest'ultimo, la più lunga e impegnativa è poi giudicata dalla Commissione Reale «ampia e profondamente meditata» con «pagine da porre tra le migliori e più dense di osservazioni teoriche e pratiche che siano state scritte in questi ultimi anni sulla nostra scuola secondaria» (18).

Vi si dice che l'importanza della scuola secondaria deriva non solo dal fatto che in essa si educa l'uomo e il cittadino nell'età decisiva per lo sviluppo futuro della mente e del carattere» (19), ma anche dalla necessità universalmente sentita di «accordare la scuola media con le esigenze della vita» (20). Considera però immatura una riforma organica, totale e definitiva per il «carattere tipico di transizione e di crisi» (20) della situazione sociale e politica, mentre ritiene urgenti dei *provvedimenti transitori e preparatori* che tengano conto di alcune tendenze già ben delineate: *l'unità della scuola media*, che va formandosi spontaneamente in quanto gli alunni dell'istituto tecnico, della scuola tecnica e della scuola normale richiedono una maggior preparazione culturale, avvicinandosi così al ginnasio-liceo; *la necessità del lavoro per tutte le classi sociali e l'evoluzione del tecnicismo*, che potrebbe diventare, oltre che mezzo per il programma economico, anche ottimo strumento di formazione umana; il probabile mutamento che il *carattere etnico e patrio della cultura* subirà «dalle sempre più vive comunicazioni di vita intellettuale fra le nazioni» (21); la consapevolezza delle *condizioni di iniquità* a cui le vicende sociali hanno ridotto la legislazione della scuola media, sorta per altri bisogni e adatta ad un periodo storico ormai superato.

La fase di attesa, di studio, di sperimentazione è giustificata dal fatto che «nessuno potrebbe affermare e sostenere che oggi l'evoluzione della cultura mondiale sia giunta a tale sistemazione organica di risultati da rivelare in modo certo i caratteri suoi salienti, atti ad assumere un'imperiosa funzione direttiva negli organismi speciali e

nazionali dell'istruzione e dell'educazione. Ma altrettanto inverosimile sarebbe l'asserto che i nobilissimi segni di transizione, di travaglio ed anche di attesa riconoscibili nell'attività intellettuale del nostro tempo non abbiano un giorno a dar luogo a forme distinte e concrete, a correnti e indirizzi caratteristici e dominatori» (22).

Per giustificare questa asserzione il relatore esamina analiticamente ogni disciplina oggetto d'insegnamento nella scuola media, rilevando i segni, non sempre chiaramente interpretabili, di cambiamento, sia sotto l'aspetto dell'evoluzione come scienza autonoma, sia per il posto che tende ad assumere nel campo educativo. Propone quindi di esaminare alcuni provvedimenti, da attuare nell'arco di un biennio, per i quali dà le seguenti indicazioni:

1) aprire l'adito all'istruzione superiore da tutti e tre i tipi di scuole medie dopo averle convenientemente migliorate, potenziando lo studio delle discipline umanistiche nella scuola classica, estendendo a cinque anni l'istituto tecnico fondato su un insegnamento scientifico e letterario moderno, facendo della scuola normale un serio istituto professionale pedagogico di quattro o cinque anni;

2) decidere intorno all'opportunità della scuola unica, tenendo presente che una scelta oculata e cosciente degli studi si può fare solo dopo un triennio successivo al corso elementare;

3) cercare i modi per effettuare una severa cernita dei migliori alunni di tutta la scuola secondaria;

4) collegare i vari rami e gradi delle scuole medie con le varie forme di attività civile, pubblica e privata.

Indubbiamente le proposte di Tarozzi sono più complesse di quelle degli altri relatori (23) e rivelano, oltre ad una approfondita conoscenza anche storica dell'argomento, una visione democratica progressista, anche se timorosa di radicali e bruschi cambiamenti.

Alcuni anni più tardi, nel volume *Il problema della scuola media*, del 1922, che svolge ed amplia i temi della relazione federale, i due concetti del provvedimento transitorio e della riforma vengono mediati e composti nella proposta dei *riordinamenti periodici*. «L'idea dei riordinamenti periodici che in questo libro io sostengo contro le concessioni e riformette da una parte, contro la retorica macabra delle riforme radicali dall'altra è, io credo, quella che più si conviene alla scuola media; affinché liberata da ciò che in essa vi è di antiquato e di iniquo amministrativamente, espliciti le feconde energie che certamente possiede» (24).

Forse l'aspetto più moderno del suo pensiero sta nell'apprezzamento del *tecnicismo*, cioè dell'educazione scientifica non meno formatrice della classica, da lui sostenuta con particolare vigore, e nell'esigenza, anch'essa profondamente sentita, di un collegamento tra la scuola e il mondo del lavoro.

Dopo il 1906, anno del trasferimento dall'università di Palermo a quella di Bologna, l'impegno di Tarozzi nella Federazione si

allenta, i suoi interventi diretti lasciano il posto ad un valido appoggio morale ai colleghi della scuola media, nella fiducia che essi, smesso ormai l'abito del malinconico e anacronistico pedagogo, si avviino a diventare «poderose forze vive della nazione», capaci di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita pubblica.

NOTE

- (1) Entra giovanissimo nell'insegnamento (a 21 anni), ancor prima della laurea in lettere, conseguita durante il primo anno scolastico 1887-88, mentre insegna nel ginnasio inferiore di Bra. I trasferimenti ministeriali lo conducono poi nelle più varie città d'Italia, consentendogli un'ampia conoscenza di scuole, ma non gli impediscono di approfondire gli studi di filosofia a Padova e di laurearsi in questa disciplina, a cui preferisce dedicare il suo insegnamento. Parallelamente inizia anche l'attività di scrittore di cose letterarie e di temi filosofico-pedagogici, su svariate riviste prima e in seguito in volumi di notevole impegno che attestano la vastità e le profondità dei suoi interessi di educatore e di studioso. Alterna infatti opere aventi finalità didattiche, dedicate rispettivamente agli studenti delle scuole normali e dei licei, ad altre di carattere squisitamente filosofico (*Della necessità nel fatto naturale ed umano*, 1895-97, che ottiene il premio ministeriale per il giudizio dell'Accademia dei Lincei di Roma, *Per una critica del determinismo*, 1899, *Ricerche intorno ai fondamenti di una certezza razionale*, 1899, *Idea di una scienza del bene*, 1901). Questi primi lavori, nei quali è palese l'adesione al positivismo italiano di Ardigò, suo maestro a Padova, ma anche l'aspirazione a temperare le posizioni troppo deterministiche, saranno ritenuti superati dallo stesso autore negli anni della maturità, ma non completamente sconfessati in virtù del principio che la formazione individuale, coì come la sociale, è sempre evoluzione e superamento degli stadi precedenti.
- (2) citato da Ambrosoli L., *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- (3) *Primo congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie*, Prato, Tipografia Vestri, 1902, pag. 173.
- (4) *Ibidem*, pag. 175.
- (5) *Ibidem*, pag. 178.
- (6) *Ibidem*, pag. 179.
- (7) *Ibidem*, pag. 182.
- (8) Ordine del giorno Barbagallo, citato da L. Ambrosoli, *Op. cit.*, pag. 113-114.
- (9) *I professori delle scuole medie e le associazioni professionali*, in «Rivista d'Italia», dicembre 1904, e *Il professore di scuola media e il suo futuro morale e civile*. In memoria di G. Kirner, in «Rivista di Filosofia», 1906, n. 4-6.
- (10) «Rivista d'Italia», cit., pag. 5.
- (11) *Ibidem*, pag. 6.
- (12) *Ibidem*, pag. 8.
- (13) *Ibidem*, pag. 11.
- (14) «Rivista di Filosofia», loc. cit., pag. 9.
- (15) *Ibidem*, pag. 11.
- (16) *Ibidem*, pag. 20.
- (17) Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione Reale per l'ordinamento degli Studi Secondari in Italia, *Relazione*, Roma, Cecchini, 1909, pag. 215.
- (18) *IV Congresso Nazionale degli insegnanti delle scuole medie*, Pistoia, Sinibuliana F. Flori e C., 1905, pag. 89.
- (19) *Ibidem*, pag. 91.
- (20) *Ibidem*, pag. 97.
- (21) *Ibidem*, pag. 101.
- (22) Carlo Emery, nella prima relazione allo stesso tema, propone in modo assai vago ed

impreciso una riforma del metodo, critica l'abuso di memoria e il pedantismo della scuola media, consiglia la ginnastica, il disegno e i lavori manuali come correttivo all'astrattezza dell'insegnamento, considera le tecniche e le normali non vere scuole medie, anche se non esclude la possibilità, controllata, di adire all'università. Luigi Friso, dopo aver premesso che la scuola media deve ricevere indirizzo e limiti dalle finalità indicate dalle necessità sociali, e che la scuola deve essere una per l'educazione dell'uomo e del cittadino, e varia per le «colture professionali», delinea un sistema scolastico medio, in verità assai interessante, distinto in quattro bienni, da ognuno dei quali si separano vari gradi di istruzione professionale. L'ultimo biennio, il liceo, immette all'istruzione superiore, chiamata istruzione professionale di primo grado.

IL CONTRIBUTO DI GIOVANNI GENTILE ALLA FNISM

di LUCIANA BELLATALLA

Quando Giovanni Gentile compare per la prima volta come oratore ad un congresso della FNISM, a Milano nel 1905, la Federazione è ormai adulta, nota tra gli «addetti ai lavori» e già priva di quel Giuseppe Kirner, che, con coscienza critica e volontà costruttiva, l'aveva praticamente creata e fatta crescere. Il congresso di Milano segna, anzi, con le sue perplessità, tanto per dirla con l'Ambrosoli che della Federazione stessa è il più autorevole storico, «una battuta d'arresto». Nata in un momento di crisi della società italiana, quando cioè il positivismo tardo-ottocentesco sul piano culturale e l'ideologia liberale sul piano socio-politico mostravano con evidenza limiti ed usura, la Federazione, attraverso l'opera del Kirner e del Salvemini, aveva riunito gli insegnanti, con lo scopo preciso di essere non tanto un sindacato di categoria, quanto una palestra di vita civile, un'occasione di incontro: l'insegnante, insomma, avrebbe dovuto trasformarsi da semplice tecnico dell'istruzione in «cittadino che insegna», avrebbe cioè dovuto acquistare consapevolezza del fatto che l'atto educativo non è mai un semplice travasamento da una mente all'altra, attraverso il manuale, in un'aula scolastica rigidamente ed inflessibilmente chiusa al mondo civile e politico. Si doveva comprendere e far comprendere che l'atto educativo è prima di tutto un atto morale e quindi, in senso lato ed etimologico, politico, perché è incontro di individui che vivono in una realtà storica, civile e culturale determinata. Professori apartitici, dunque, ma moralmente e politicamente impegnati: questo era il piano della Federazione, che i primi anni di lavoro servono a definire soprattutto attraverso la riflessione di Gaetano Salvemini, che questa posizione difese sempre con rigore e continuò a difendere anche in anni in cui queste tesi antidogmatiche erano divenute pericolose. Il persistere della politica giolittiana, di cui la FNISM fu ferrea oppositrice; l'incuria dei vari ministri della P.I.; l'incertezza politica tra le file dei socialisti, a cui la Federazione nonostante la sua apartiticità, aveva sempre guardato con simpatia; e infine il difficile rapporto con i cattolici, che stavano prendendo forza: ecco i motivi della «battuta d'arresto», che si rileverà di fatto, almeno momentaneamente, una crisi di crescita della Federazione. A questo punto entra in scena Giovanni Gentile, che ritroveremo relatore due anni dopo, al Congresso di Napoli, nel 1907. In entrambi i casi Gentile interviene su temi cruciali del dibattito pedagogico e politico: la riforma della scuola secondaria

nel 1905 e il concetto di scuola laica nel 1907. Si trattava di due temi cruciali, allora, che agitarono le acque pedagogiche e politiche, già di per sé non troppo tranquille; si tratta di temi cruciali oggi, anche se ce li riproponiamo — val la pena di notarlo — in forma certo diversa dai primi anni del secolo.

Nel 1905, quando Gentile, per così dire, debutta alla FNISM, egli è, nonostante abbia solo trent'anni, un uomo culturalmente maturo: ha già dato bella prova di sé (a partire dalla sua tesi di laurea su Rosmini e Gioberti nel 1897) come storico della filosofia italiana e come studioso dell'idealismo tedesco. Pedagogicamente si è fatto conoscere da pochi anni, da quando cioè — ancora insegnante di scuola secondaria prima di accedere nel 1903 all'Università di Napoli — pubblicò un volume di piccola mole, ma concettualmente denso ed interessante, sull'insegnamento della filosofia nei Licei. Siamo nel 1900: da allora in poi gli interventi di Gentile sulla pedagogia in generale e sulla politica pedagogica e scolastica in particolare si moltiplicano fino a culminare teoreticamente nel *Sommario di pedagogia* del 1912-14 e politicamente nella Riforma del 1923, legata appunto al suo nome. Ebbene, negli interventi alla federazione, Gentile, mentre riprende temi e prospettive teoriche già esposte negli anni precedenti (e prima di tutto nel saggio *Del concetto scientifico di pedagogia* del 1900), lascia intravedere gli sviluppi futuri del suo pensiero e della sua azione. Ma vediamo in concreto che cosa Gentile sostenne a Milano ed a Napoli nel 1905 e nel 1907.

L'intervento del 1905, si è detto, riguarda la riforma della scuola secondaria. Nel discorso gentiliano, si potrebbero distinguere tre momenti:

1) la critica alla scuola classica a lui contemporanea, divenuta scuola di massa;

2) l'esigenza di una scuola classica rinnovata e rafforzata, distinta dalle scuole tecniche e professionali, riservate queste ultime alle classi subalterne ed agli intelletti mediocri proprio come gli studi classici devono essere destinati ai migliori;

3) un concetto particolare di uomo e di cultura. Anzi questo tema, per comodità presentato per ultimo, è di fatto l'elemento portante dell'intero discorso.

Val la pena far notare, anche se il fatto è evidente, come il rifiuto di una scuola media unica a favore di tipi di scuola secondaria diversificati, rifiuto presente in questo intervento, animerà l'opera di Gentile ministro della P.I.. C'è in questa tesi, indubbiamente, un eccessivo aristocraticismo e un senso di chiusura sociale, giacché per lungo tempo censo elevato ed eccellenza d'ingegno si sono identificati. Ma crediamo di ravvisare in questa scelta lo stesso equivoco che, nel 1909 (al congresso della FNISM a Firenze), avrebbe dettato a Salvemini ed a Galletti una scelta analoga, anche se questi autori non disconoscevano il merito individuale. Ebbene la speranza nella meritocrazia riproduce il mito

platonico della «favola fenicia», così come la fiducia nella scuola classica (da cui dovevano uscire i membri della classe dirigente) richiama l'illusione platonica del filosofo-governante. E, più in generale, una società in cui gli individui sono formati a seconda delle attitudini, per rendere servizi sociali diversi, tra loro armonici, fa pensare a quanto Platone scrive nella *Repubblica*.

«Ciascun individuo — si legge nel libro IV — deve attendere a una sola attività nell'organismo statale, quella per cui la natura l'abbia meglio dotato... La Giustizia consiste nell'esplicare i propri compiti senza attendere a troppe faccende» (1).

Tuttavia il centro nodale del discorso gentiliano non mi pare che sia in questa tesi: è fin troppo noto — ed egli vi insisterà a più riprese — che egli è fautore della scuola classica; che metodi e programmi secondo lui vanno rivisti: che la sua posizione, infine, è aristocratica. Caratteristico, invece, del suo discorso è il modo di argomentare. Ad un pubblico, per lo più composto da professori di scuole medie, proprio per questo motivo «realistici», cioè legati all'*hic et nunc* dell'educazione, Gentile offriva ed esponeva una fondazione filosofica dei problemi educativi, mettendo da parte la pura empiria. Così fece nel 1905 e così farà nel 1907, guadagnandosi l'impopolarità presso i colleghi, ma essendo coerente con la sua dottrina. Fin dal 1900, infatti, egli aveva sostenuto che è possibile parlare di pedagogia come scienza, ma non perché essa si identifichi con la psicologia o si appoggi ad essa; bensì perché essa fu tutt'uno con la filosofia, cioè con l'unica attività che ha per oggetto l'universale, il razionale, il necessario, l'essenza stessa della vita: lo Spirito (2).

Compito dell'educazione è dunque formare l'uomo, il vero uomo, quello cioè in cui la potenziale razionalità si fa ragione vivente ed in atto: così ripete Gentile nel 1905, coerente con quanto aveva scritto in anni precedenti (3). Per questo motivo, la scuola media, sebbene propedeutica all'università, ne deve differire. Poiché suo compito è formare l'uomo colto, essa deve dare il gusto per la cultura e per la scienza, preparando così alla vita ed alla scienza stessa che, per quanto divergenti, si ricongiungono nella matrice comune dello Spirito. Scuola umanistica, dunque, perché essa sola può dare all'uomo «la coscienza dell'esser suo» (4). E giacché «uno è lo spirito (...) una deve essere la scuola secondaria» (5).

Ma quale uomo formerà questa scuola? L'individuo concreto ed empirico, storicamente determinato? O piuttosto l'individuo come momento di specificazione dello Spirito, nel quale le caratteristiche singole concrete scompaiono perché in esso, dialetticamente, inverte? Evidentemente quest'ultimo, perché — a nostro avviso fichtianamente più che hegelianamente — «la realtà dell'Io trascendentale importa pure la realtà di quello empirico; che è malamente e indebitamente concepito e affermato solo quando si prescinde dal suo rapporto immanente con l'Io trascendentale» (6).

Questo sfondo filosofico, basato su una generale teoria dello

Spirito come attività e processo, offre la cornice e lo spunto anche all'intervento sulla laicità della scuola. Siamo nel 1907, in un periodo in cui il rapporto tra scuola pubblica e scuola privata si riproponeva con urgenza, anche perché i cattolici (cioè la forza religiosa ed ideologica che controllava la maggior parte delle scuole private italiane) stavano politicamente superando il *non expedit* di Pio IX.

A proposito della laicità della scuola, Gentile ha di fronte due posizioni: quella del senso comune, per cui si è laici solo se si è neutrali (e perciò aconfessionali); quella salveminiiana, per cui laicità è sinonimo di tolleranza, di atteggiamento intellettuale disposto al dialogo, alla comprensione del «diverso» e quindi anche all'uomo di fede religiosa, purché colto e non dogmatico. Con Salvemini la polemica è implicita: i due si comprendono a vicenda, pur muovendosi su direttive ideologiche divergenti, e si rispettano, tant'è vero che al congresso del 1907 Gentile sottoscriverà almeno in parte l'ordine del giorno proposto sull'argomento da Salvemini. Con i fautori del senso comune, invece, la polemica è aperta e senza rispetto.

La scuola, secondo Gentile, è sempre ed ovunque laica, perché è sempre ed ovunque luogo di formazione dell'uomo. Ma la scuola laica presuppone la scuola religiosa, cioè confessionale, promotrice di uno spirito fideistico particolare. La presuppone e la supera. La scuola confessionale, infatti, in quanto scuola di una particolare confessione religiosa, è dogmatica e intollerante e, quindi, irrazionale ed eteronoma. La scuola laica supera il momento irrazionale e mitico dell'assoluto, andando così oltre i limiti della scuola confessionale. Essa «incarna» la vita dello spirito e della libertà, che «non è neutralità, ma affermazione razionale» (7).

Ma la scuola laica comunemente intesa, non illuminata dalla ragione, pur avendo superato i difetti della scuola confessionale, non ne ha mutato la fede, che ne è il pregio più importante. Non certo la fede in un *Corpus* dogmatico e dottrinario interessa Gentile. Egli pensa piuttosto ad un atteggiamento intellettuale, ad una disposizione della mente, che riconosce l'atto educativo svolto e svolgentesi attorno ad un nodo centrale. Per Gentile non c'è dubbio: il perno dell'educazione, la fede a cui maestro ed alunno dovranno affidarsi per realizzare reciprocamente la loro autonomia di soggetti pensanti ed agenti (e quindi morali), è la libera vita dello Spirito. Avviene, insomma, per la scuola ciò che avviene per lo stato: esso «si laicizza diventando fine a se stesso, e però sottraendosi alla soggezione di un che di estraneo a cui abbia a servire. E fine a se stesso non può diventare negando ogni fine, anzi affermando sé fine; sé, ripeto, assoluto; sé, valore; sé, divino: divinizzandosi in qualche modo, e però non potendo più riconoscere un'istituzione che non essendo essi, lo stato, tuttavia professi di rappresentare il divino» (8).

La posizione è chiaramente ambigua. Che la laicità non sia da

confondersi con la neutralità ci sembra, oggi, addirittura scontato: nessuno sarebbe certo soddisfatto di un atteggiamento indifferente di fronte ai valori o ai problemi cruciali dell'esistenza. Tramontato ormai definitivamente il mito della pura oggettività, abbiamo finito per considerare atto di onestà intellettuale di chiarezza e di coscienza critica la professione spassionata del credo personale. Sebbene in termini diversi, anche Salvemini, quando descriveva la scuola come una socratica palestra di dialogo e di coscienza critica, sostituiva ad un atto educativo freddo, distaccato, positivisticamente incentrato sul mero dato oggettivo, una fede: quella nella ragione come istanza critica. Ma in Gentile questo concetto di «fede» si faceva ambiguo, forse perché generico.

Già nel 1902 Gentile aveva difeso l'esigenza dell'autonomia dell'individuo, intesa però non come l'autonomia dell'individuo *tout court*, ma come autonomia dello spirito, in quanto universale (19). Così c'è il rischio che la fede nello Spirito o, meglio, nella sua attività e nel suo processo, si trasformi in una rigida gabbia per la volontà dell'uomo: poiché lo spirito è assoluto, unico, indivisibile, esso assorbe ed annulla, pur senza distruggerla, la soggettività. Se in linea di principio Gentile non avrebbe concordato — in nome della sua kantiana fede nell'autonomia del volere e dell'azione morale — con la mistica del «credere, obbedire, combattere», di fatto la sua teoria della laicità poteva giustificare qualunque fede a cui obbedire *perinde ac cadaver*.

E ancora la sua dottrina portava ad altre conclusioni. Solo la filosofia, momento culminante del processo spirituale, riesce a trasformare, per dirla con lo stesso Gentile, l'uomo da *rationabile* in *rationale*; ma a chi non potrà accedere alla vera fonte della cultura — la scuola umanistica — si potrà dare, con la religione, un abbozzo di *Weltanschauung*: per questo Gentile, diversamente da Salvemini, vede con favore l'introduzione dell'insegnamento della religione nella scuola elementare. Scuole pubbliche e private dovranno godere di pari libertà: non l'intolleranza e i divieti metteranno la scuola privata fuori gioco. Questi provvedimenti, anzi la rafforzerebbero. Occorre piuttosto, che la scuola pubblica si ravvivi, si illumini di fede, diventi più seria e quindi più credibile. A tale riforma, contribuiranno anche una formazione più rigorosa dei docenti ed un loro serio reclutamento: non eruditi o, meglio, non solo eruditi, ma *uomini* (indipendentemente dalla loro confessione religiosa) occorrono nelle nostre scuole, sostiene Gentile con accenti degni del miglior Salvemini.

In queste poche pagine, sono riassunte le linee generali a cui Gentile si ispirerà nella sua Riforma, quando si metterà al servizio del Fascismo, fino a testimoniare con la vita la fedeltà ad un'ideologia che solo apparentemente, come i più riconoscono, si avvicinava alla sua filosofia.

Si potrà anche non concordare con molte delle tesi gentiliane; ma non potremo non subire il fascino delle sue pagine, ricche di

riferimenti culturali, dotate di una forte tensione morale certamente estranea alla ideologia violenta del regime fascista. Se c'è colpa in Gentile (e se è filosoficamente corretto parlare di colpe), essa sta nell'aver poco — a livello pedagogico — caratterizzato i concetti di fede e di razionalità. Le interpretazioni possono essere varie. Si potevano enucleare la sua fiducia nel valore supremo della cultura, la sua fede nella ragione come processo addirittura creativo, la convinzione che libertà ed autonomia sono inestricabilmente congiunte, la speranza che un'adeguata preparazione culturale possa dare una nuova e ragionevole classe dirigente. Ma tutto questo si poteva anche leggere in una prospettiva di autoritarismo e di totalitarismo. A sciogliere i nodi poteva servire la Riforma del '23. Ma essa ebbe vita breve e di lì a poco fu sconfessata dai successivi e progressivi ritocchi ad essa apportati. Forse perché, di fatto, la «più fascista delle riforme» non era tale.

NOTE

- (1) *La Repubblica*, trad. it. a cura di F. Sartori, Bari, Laterza, 1967, vol. II, pag. 256.
- (2) Cfr. l'intero saggio *Del concetto scientifico della pedagogia*, in *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Palermo, Sandron, 1908.
- (3) Cfr. non solo il saggio appena citato, ma anche *L'insegnamento della filosofia ne' Licei. Saggio pedagogico*, Palermo, Sandron, 1900, pp. 131-173.
- (4) Cfr. *La riforma della scuola media*, in *Scuola e Filosofia*, cit. p. 191.
- (5) (*L'unità della scuola media e la libertà degli studi*, 1902, in *Scuola e Filosofia*, cit., 114, il corsivo è mio).
- (6) *La teoria generale dello Spirito come Atto puro*, Firenze, Sansoni, 1944, p. 18).
- (7) *Scuola laica*, in *Scuola e filosofia*, cit. p. 334.
- (8) *Op. cit.*, p. 316.
- (9) (Cfr. *L'unità della scuola media e la libertà degli studi*, in *Scuola e Filosofia*, cit. p. 108).

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., - *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, Roma, ed. della Voce, 1968.
- L. Ambrosoli, *La FNISM dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; *Libertà e religione nella Riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.
- L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1950.
- M. L. Cicalese, *La pedagogia di Gentile tra libertà ed autorità 1900-1908*, in «Nuova Rivista Storica», LI, 1967, pp. 15-40.
- E. Garin, *Storia della filosofia italiana*, Vol. III, Torino, Einaudi, 1966.
- G. Gentile, *Scritti pedagogici, I, Educazione e scuola laica*, Milano-Roma, Treves, 1932/4.
- M. Ostenc, *L'école italienne pendant le Fascisme*, intervento al 3° Congresso dell'associazione Internazionale di Storia dell'educazione, Parigi, 1981 (trad. it. a cura di G. Genovesi, *La scuola italiana durante il fascismo*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 50-51, luglio-dicembre 1981).
- F. Pardo, *La filosofia di Giovanni Gentile*, Firenze, Sansoni, 1972.
- G. Salvemini, *Il programma scolastico dei clericali*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

ERNESTO CODIGNOLA E LA FNISM

di FLAVIA BACCHETTI

Risale al 1913 la prima partecipazione di Ernesto Codignola ad un Congresso della Federazione nazionale degli insegnanti delle scuole medie, ma se in quella sede — Parma — egli non prese mai la parola, al successivo congresso — il decimo — che si svolse a Pisa nel 1919, senza indugi e mezze misure. Codignola uditore attento, ma personaggio — se si vuole — di secondo piano, audace quanto discusso, determinò una svolta importante e decisiva nella vita della Federazione.

Che questo edificio fosse quanto mai pericolante Codignola, che proprio intorno agli anni 1912-13 aveva indirizzato le sue ricerche e i suoi interessi verso i problemi della scuola, lo aveva avvertito in maniera netta, e se da un lato poteva condividere il pensiero di Giuseppe Kirner che, nel secondo numero del «Bollettino della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie» pubblicato il 14 marzo 1902, aveva sottolineato che la Federazione era sorta per scuotere dalla «tradizionale apatia» (1) la classe degli insegnanti, dall'altro lato poteva far suo il giudizio che, sotto forma di metafora, Giuseppe Lombardo Radice esprime nel 1909 sulle colonne dei suoi «Nuovi Doveri». Egli paragonava la Federazione ad una bella facciata sulla quale ci sono: il portone, ovvero il Consiglio Federale, le colonne — i congressi e i congressini —, le decorazioni — opuscoli e volumoni —, le iscrizioni — «La Corrente» e i «Nuovi Doveri» —, ma dietro a tutto ciò neppure la parvenza del palazzo. E in quell'articolo Lombardo Radice aveva aggiunto, con un'espressione severa e amara nello stesso tempo: «Persuadiamoci che è più facile dirigere una rivista che mandare innanzi decorosamente la baracca d'un gruppo di addormentati» (2).

A risvegliarli, si fa per dire, ci avrebbe pensato Ernesto Codignola. Egli che non aveva partecipato al periodo più felice vissuto dalla Federazione, ovvero il primo decennio caratterizzato da una coesione interna e da una vivacità d'iniziative che si riflessero anche sul piano dei miglioramenti ottenuti dalla classe degli insegnanti, quale — ad esempio — l'approvazione della legge sullo stato giuridico ed economico (1906), dopo aver aderito nel 1915 all'attualismo gentiliano — l'anno dell'*Antologia pedagogica*, aveva pubblicato nel '17 *La riforma della cultura magistrale* saggio che non si può non considerare una proiezione in campo educativo dell'evoluzione che il pensiero filosofico codignoliano aveva subito dopo il congresso di Parma. Emblematica, a questo riguardo, appare una sua lettera pubblicata con il titolo *Scuole pubbliche e private* su «L'Unità» del

15 maggio 1914. Codignola si rivolgeva a Salvemini con queste parole: «Caro Salvemini, se, come tu propendi a credere, non esistesse oggi in Italia un vero e proprio monopolio di stato per l'istruzione secondaria, le nostre scuole sarebbero già state da tempo disertate dai giovani migliori che sarebbero andati e andrebbero a cercare nella privata quello che ormai non è più possibile trovare che in casi eccezionali nella pubblica. Nell'ultimo ventennio la nostra scuola statale, benché all'apparenza possa dare l'illusione di un reale progresso è andata sempre più disgregandosi per un intimo processo di dissoluzione dovuto a cause complesse, ma in particolar modo all'esodo sempre crescente dei migliori ingegni dall'insegnamento medio ed al meccanizzamento e al burocratizzamento della funzione didattica, cui fu tolta ogni idealità, ogni calore, ogni efficacia educativa insomma», e continua — «Se fosse stato appena possibile in questa condizione di cose, la scuola privata avrebbe di certo gareggiato validamente colla scuola pubblica».

Ci sono, ancora naturalmente *in nuce*, già alcuni temi e motivi che diverranno negli anni a venire il *leit-motiv* della riforma della scuola media da lui auspicata; e infatti, con piglio deciso, espone a Salvemini quelli che sono i provvedimenti in lui già chiaramente delineati: «Dobbiamo dunque deciderci — osserva — o schierarci con tutti i democratici astratti ed i massoni frasaioli che non vedono altro da opporre al pericolo clericale se non una scuola illiberalmente monopolizzata dallo stato (...) oppure sostenere apertamente non soltanto il diritto alla sussistenza, ma la *necessità più impellente* della scuola privata, che integri l'azione dello stato, là dove esso non può più giungere colle sole sue forze» (3).

Era necessario a suo avviso cambiare rotta e seguire una *politica scolastica diametralmente opposta*: non più pareggiamenti, istituzioni di nuove scuole, sdoppiamenti di classe, ma bensì prove di ammissione — *difficilissime* dice Codignola — nonché riduzione sia delle scuole che della popolazione scolare ad un numero metà di quello esistente e nello stesso tempo ripristino di un confronto competitivo aperto fra scuola pubblica e privata.

Codignola, dunque, individua presto i mali che affliggono la scuola italiana poiché, come ha osservato Remo Fornaca, «La caratteristica principale dei suoi scritti pedagogici è quella dell'intervento; non ha lasciato sedimentare i problemi e proprio per questo è facile riscontrare una certa punta polemica che dà il tono a tutto il suo discorso. Non è questione solo di personalità, ma di coscienza che le scelte non si fanno a tavolino, ma nel vivo della lotta» (4). Che fosse impulsivo, esigente, nei confronti dell'azione da svolgere, e polemico intelligente ed attento non è un aspetto sconosciuto della sua personalità, che tanto piacque ai collaboratori de «La Voce» e fu giudicato un segno non solo della sua cultura ma della sua stretta aderenza ai problemi concreti. Prezzolini, tracciandone

un profilo significativo, dice: «Il molto sempre deciso, sempre pronto, sempre convinto, sempre intransigente Codignola...» (5).

E forse da questa caratteristica temperamentale scaturirono prima l'adesione entusiastica al pensiero pedagogico dell'idealismo gentiliano, come «rasoio» antipositivista di indubbia radicalità ed efficacia e come struttura teoretica per una «ricostruzione della scuola» e poi l'assunzione *in toto* del disegno gentiliano. Di fronte allo smarrimento culturale del primo dopoguerra e ai molti problemi irrisolti in campo scolastico, l'evoluzione del pensiero pedagogico di Codignola appare indispensabilmente e strettamente connesso alla storia politica e culturale della sua epoca; è necessario quindi storicizzare la sua attività stratificandola in un giudizio che va al di là di Codignola appare indispensabilmente e strettamente connesso considerarla nel più ampio alveo dell'eredità del liberalismo risorgimentale.

«Fra uno spiritualismo rugiadoso e un positivismo grossolano» (7) la cultura aveva smarrito gli ideali morali del Risorgimento approdando da un lato a un positivismo deteriore e materialista e dall'altro lato a un ampio ventaglio stratificato e confuso di approfondimenti metodologici pesantemente metafisici; sintomi questi di una grave incapacità di elaborare una cultura nuova desunta dalle scienze e dai problemi sociali emergenti. Croce apparve l'uomo giusto per mediare questi estremi e riportare gli intellettuali entro l'argine della concretezza costruttiva. Anche Codignola, che sentì profondamente l'insegnamento di quel maestro, non esitò, Croce ministro della pubblica istruzione, ad accogliere con entusiasmo il progetto di riduzione o perlomeno di contenimento delle scuole che d'altronde trovava favorevoli anche intellettuali come Monti e Lombardo-Radice (8). Dopo il favorevole giudizio espresso nel numero 10 del 1920 (9) dal direttore di «La nostra scuola», Giovanni Marchi, anche Codignola, nel luglio dello stesso anno, affermava che «Il perno del discorso del ministro è stata la difesa della libertà della scuola e dell'esame di stato, intesi l'uno e l'altro come unici mezzi di rinvenimento della scuola pubblica e ad un tempo delle scuole private che intendano gareggiare in serietà e vigoria di sapere che gli istituti statali». E oltre aggiungeva: «La scuola laica ha trionfato nella storia, sulla confessionale perché in possesso di maggiore vigoria di pensiero, di maggiore verità, non per ragioni estrinseche...» (10).

Proposizione ottimistica, e forse un po' ingenua, da parte di Codignola che, benché poggiasse il suo pensiero su un assunto aprioristico e quasi dogmatico, retaggio dell'ideologia liberale, ossia la libertà intesa nel senso più ampio e quasi onnicomprensivo, non tenne conto allora dell'insegnamento di Spaventa, il quale aveva ben evidenziato che le scuole statali avrebbero dovuto accettare il confronto con quelle private solo quando si fossero costituite in un organismo quanto mai solido.

Il tema della pleora degli alunni e della mancanza di insegnanti

adeguatamente preparati per cui «lo stato dovrebbe assumersi coraggiosamente le spese di un insegnamento elementare (...) ma provvedere all'insegnamento medio universitario in proporzioni ridottissime» (11), è il tema conduttore e l'anima del discorso di Codignola al X Congresso della Federazione. Non riuscì Codignola, in quella sede, a superare «l'opposizione violenta e le più squisite contumelie del microcefalismo professorale» com'egli osservò. Il suo intervento, condotto forse con poco spirito diplomatico, avrebbe provocato infatti una definitiva frattura fra l'ala socialista-positivista e quella nazionalista-idealista con la compromissione e la riduzione della rappresentatività e del prestigio morale della Federazione. Mentre con quell'intervento si lacerava irrimediabilmente la struttura della Federazione e si creava uno spazio per il disegno Gentile, d'altro canto, per il Codignola pedagogista, prendeva avvio la realizzazione della sua grande illusione e a tal riguardo Ambrosoli annota con acutezza: «Si può oggi a distanza di mezzo secolo, riconoscere nel Codignola una generosa illusione, l'illusione di poter creare una leale competizione fra scuola di stato e scuola privata e dare al concetto di «Libertà d'insegnamento» un'ampiezza ed una validità indiscutibile. Il Codignola non poteva immaginare che la sua proposta avrebbe favorito, negli anni successivi, la politica (abbracciata integralmente al fascismo) di incondizionate concessioni alla scuola privata, senza che la scuola di stato ne ricevesse o ricavasse beneficio alcuno» (12).

«Un Congresso sbagliato» titolava «La Corrente» il 1° marzo 1919. Come si può intuire già dal titolo, l'articolo, in base alle bozze preparatorie del congresso, dava un giudizio negativo sia dei punti che sarebbero stati messi in discussione sia dell'ordine che era stato dato agli stessi. E il giudizio proveniva dall'ala più progressista della Federazione, che sin da quando il foglio cominciò ad essere pubblicato, il 17 gennaio 1904, attraverso le voci autorevoli di Gaetano Salvemini, Ugo Guido Mondolfo, Giuseppe Tarozzi, Corrado Barbagallo, Napoleone Colajanni, — solo per citarne alcuni — aveva affiancato il lavoro editoriale del «Bollettino», non solo per divulgare notizie, ma per approfondire il dibattito su alcuni temi di specifico rilievo. Dal 18 giugno 1907 sino al '25 «La Corrente» cambia non solo due volte il sottotitolo da «organo dell'associazione milanese fra gli insegnanti delle scuole medie» a «organo degli insegnanti medi federati» e infine «giornale della scuola secondaria», ma anche la veste editoriale e negli articoli pubblicati che non portano quasi mai la firma, si fanno più sensibili l'intransigenza e la faziosità per cui le rivendicazioni di carattere economico divengono quasi esclusivamente il tema trattato.

«Se il Consiglio federale — attacca l'editorialista — avesse anche questa volta sondato il parere delle sezioni, avrebbe scartato subito l'ineffabile tema sulla riduzione delle scuole pubbliche — caro al prof. Codignola — ai tradizionali nemici della Federazione e a qualche impertinente *gaffeur* — e si sarebbe visto suggerire altri ben

più interessanti argomenti di discussione (...)» (13). A distanza di pochi giorni, il 20 marzo 1919, «La Corrente» rilevava che il maggior pericolo veniva dall'ordine del giorno del congresso di Pisa: «Si fa presto a dire allo stato: spendete, regolarizzate i supplenti, raddoppiate gli stipendi, costruite nuovi edifici, sfollate le classi, sopprimete le aggiunte e così via». Le argomentazioni successive sono una difesa strenua della funzione educativa da parte dello Stato, proprio perché quelle richieste presuppongono che «le scuole di Stato restino allo Stato (...) che lo Stato non possa sperare di addossare ad altri i suoi doveri, i suoi impegni, le sue spese, le sue preoccupazioni» (14).

Il parere negativo espresso sulle colonne de «La Corrente» che si susseguono a ritmo serrato in quei mesi, era condiviso anche dalle sezioni di Macerata, di Padova, di Parma, di Mondovì, di Borgomanero, di Carrara, di Foggia e di Bergamo (15). Ma la sezione più avversa alle proposte di Codignola fu quella di Firenze, che, non limitandosi a una semplice discussione, non respinse con uno dei consueti ordini del giorno le argomentazioni codignoliane, ma espresse, attraverso la voce del professor Moro il suo dissenso e il cui resoconto apparve ne «La Corrente» del 30 aprile 1919. Secondo il Moro l'eliminazione delle classi aggiunte avrebbe provocato uno squilibrio tra il numero delle scuole pubbliche e quelle private che sarebbero diventate, come egli chiarisce, secondo il calcolo «presentato da Codignola (...) tre volte tanto quelle dello Stato». E continuava, polemicamente, accusando Codignola di voler aristocratizzare la scuola: «Quali sarebbero i condannati? I meno validi certamente». E per questi ultimani non rimarrebbe — ingiustamente — che pagare tasse molto elevate per fruire del servizio scolastico «Ma insomma — continuava — si grida — chi vuole la istruzione, se la paghi. E mettiamo che questo sia vero, che lo Stato non abbia alcun interesse alla formazione di classi fornite di seria cultura generale: ma allora che cosa vieta che lo Stato, conservando l'istituto dell'esonero delle tasse per i meno abbienti e i più valenti, imponga a tutti gli altri di pagare a lui le cento lire mensili necessarie per frequentare la scuola privata? Con tale incremento d'entrate annuali cadrebbe la ragione su cui il Codignola fonda il suo ragionamento; che cioè lo Stato non possa, nel momento attuale, trovare nel suo bilancio i mezzi economici necessari a riformare seriamente le scuole» (16).

Nel dibattito pregressuale, in polemica con il consiglio federale, gli uomini più vicini a «La Corrente», nella convinzione che vi fosse una congiura da parte sia del partito popolare e dei nazionalisti che dei filosofi hegeliani e degli amministratori statali preoccupati per i loro bilanci, preannunciavano il 30 aprile il loro rifiuto pregiudiziale a partecipare alla discussione, e che se le relazioni Codignola-Modugno non sarebbero state minimamente prese in considerazione altre sarebbero state le loro proposte.

Prioritaria, rispetto ad una seria riforma della scuola media, era a loro giudizio una inchiesta analitica e rigorosa sull'attività delle scuole private in Italia e questo compito sarebbe spettato alle Sezioni della Federazione, che, per sopperire alle spese avrebbe stanziato nel loro bilancio, una prima somma straordinaria di L. 5000 (17). Sfogliare i numeri de «La Corrente», analizzandone gli articoli, se da un lato fa emergere il pensiero dell'anima più intransigente della Federazione, dall'altro lato ci permette di cogliere le difficoltà profonde nelle quali si dibatteva la Federazione, crepe e segnali della spaccatura avvenuta nel dopocongresso e della conseguente diaspora delle sue forze migliori. Lo spartiacque che si stava formando all'interno della Federazione emerge anche dalle controproposte che «La Corrente», sulla scia delle convinzioni che per il rinnovamento della scuola erano soprattutto importanti le rivendicazioni di carattere sindacale e la difesa della scuola statale, suggerisce, quale alternativa ai disegni presentati, non più arbitri da parte dell'amministrazione scolastica, miglioramento delle condizioni economiche degli insegnanti e il rin vigorimento delle scuole di Stato.

Codignola, in realtà, aveva ben presenti le precarie condizioni economiche degli insegnanti e, nella relazione sul primo tema che si sarebbe affrontato nel dibattito congressuale, ovvero il *Riordinamento della scuola secondaria, Criteri generali del nuovo ordinamento scolastico*, pubblicato nel supplemento ottobre 1918 de «L'istruzione media», organo mensile della Federazione nazionale fra gli insegnanti delle scuole medie, aveva a più riprese affrontato il problema anzi era persuaso che pagando di più gli insegnanti si sarebbero potuti richiamare «di nuovo al pubblico insegnamento con un adeguato aumento di stipendio e col miraggio di una carriera rapida e onorata le migliori energie giovanili, che preferiscono giustamente avviarsi per altre professioni liberali» (18). E ancora aggiunse: «Attualmente il maestro è remunerato meno dell'ultimo manovale. Elevate lo stipendio, se volete elevare la funzione ed attrarre ad essa uomini degni di esercitarla con onore e profitto di tutta la nazione. Se non si avrà il coraggio di triplicare gli attuali stipendi, tutte le riforme escogitate saranno inutili pannicelli caldi» (19).

Ma da una angolazione di rivendicazione strettamente e puramente sindacali, Codignola aveva sviluppato la problematica del rinnovamento della scuola ampliando l'analisi alle possibili soluzioni che avrebbero, secondo il suo punto di vista, fatto uscire la Federazione dal suo isolamento in una ritrovata coesione di ideali culturali. «Gli uomini onesti e valenti non mancano nella nostra classe. Manca una fede e una volontà comune». Così scriveva e con il tono di un appello aggiungeva: «Mi pare sia giunta ormai anche per noi l'ora di sperare, di orare e sono fermamente convinto che questo nostro convegno segnerà il principio di un nuovo orientamento, di una rinnovata intensa attività federale...» (20). Se per quanto riguardo le scuole elementari, considerate base del successivo

iter scolastico, egli auspicava un ampliamento anche numerico, la riduzione investiva i gradi superiori delle scuole nelle quali, soprattutto per quanto concerne la scuola normale e quella tecnica, era necessaria una modificazione dell'articolazione e del contenuto dei programmi. Nella scuola normale, dal periodo «dell'insaccamento enciclopedico» dove è uscita l'attuale scuola normale, l'istituto più inintelligibilmente macchinoso e più perfettamente sciupateste che si possa immaginare» (21) per Codignola si doveva approdare a una scuola, herbartianamente e idealisticamente, scuola di formazione umana, dove formazione è sinonimo di piena consapevolezza di sé e del proprio mondo. Ciò nel pensiero di Codignola, è l'unico fine cui deve mirare la scuola magistrale, poiché, alla mancanza di tali doti, non c'è sapere enciclopedico o metodologico che possa sopperire.

Se i punti fondamentali della relazione sono la concezione elitaria e aristocratica della scuola, la parità fra scuola statale e scuola privata, il miglioramento dello stato economico degli insegnanti come pure della loro preparazione, motivi che derivavano dalla suggestione del pensiero gentiliano, l'influenza di questi è maggiormente avvertibile nella auspicata introduzione dell'insegnamento religioso nella scuola.

Nella sua relazione, con toni rassicuranti, sostiene che «la scuola che più temiamo è la scuola neutra, non la scuola in cui arda una fede, qualunque sia la religione che l'alimenti» (22). Si trattava ai suoi occhi di rintuzzare gli attacchi di quella pedagogia giacobina che pretende di sostituire al catechismo confessionale un gretto catechismo laico.

Dall'idealismo Codignola aveva recepito, e fatto suo, l'identità di filosofia e religione, pur riconoscendo l'autonomia di queste due attività spirituali come scrisse nell'ottobre del '29 su «Levana». Ma dell'insegnamento religioso così come venne attuato nelle scuole dopo la riforma Gentile, ovvero strumento di potere e di conservazione sociale, Codignola che, dal pensiero tomista era approdato attraverso la mediazione kantiana e cristiana ad una spiritualità rivissuta, immanentisticamente, aveva interpretato idealisticamente quelle premesse del suo pensiero. Da quella giustificazione di carattere filosofico era scaturita una prassi pedagogica che, attraverso la negazione, giunge all'affermazione. Ma se l'insegnamento della religione, come per Gentile, è la premessa e la base per l'insegnamento della filosofia, altra fu l'interpretazione, dopo la riforma Gentile, dell'introduzione della religione nel piano di studi.

Da questo nodo sostanziale, aporia del suo pensiero, scaturì la lunga crisi che lo condusse a dissentire apertamente con la politica scolastica perseguita dal fascismo e dopo il '29, nell'isolamento culturale e morale — attraverso gli studi sul giansenismo e le letture lambruschiniane, al recupero di una religiosità laica che idealmente non si era mai incrinata. Scriveva infatti nel 1950 su «Il Ponte»: «Per noi lo Stato deve considerare l'educazione suo compito e dovere essenziale e ha quindi l'obbligo di organizzare un sistema di

scuole il più perfetto possibile. Deve concedere a tutti i privati, che esso ritiene meritevoli, la più ampia libertà d'insegnamento compatibile con le leggi che reggono il consorzio sociale, ma, come non deve proporsi di inculcare un suo verbo, non deve permettere che altri si valga della scuola pubblica per propagandare o imporre le proprie idee politiche o confessionali. Massima libertà a tutti, ma rigorosa sorveglianza e controllo statale su tutti» (23). Aveva fiduciosamente creduto che questo fosse lo spirito della riforma Gentile, non tenne conto durante il X congresso della Federazione dei timori e delle riserve che molti espressero, anzi nella seconda giornata con un'espressione provocatoria, «forte» disse di lui, si attirò la disapprovazione dei congressisti tanto che, come osserva Ambrosoli, per l'attenta e circospetta conduzione del suo discorso Don Sturzo apparve più laico di Codignola.

Durante la terza giornata, se Codignola aveva aggiustato il tiro al suo discorso togliendo dall'ordine del giorno lo scottante problema della riduzione delle scuole e come si legge su «La Corrente», nel numero del 10 maggio, che diede un resoconto ampio e sufficientemente obiettivo: «Tornando alla questione che più appassiona il Congresso, il Presidente comunica che in seguito ad accordi sono rimasti pochi o.d.g. di cui dà lettura. Il primo è firmato da Codignola e da Ferretti: esso non parla più di riduzione di scuole di Stato, anzi contiene esplicitamente l'affermazione che la scuola media è funzione di Stato: solo si riconosce l'opportunità, da parte dello Stato, di sussidiare quelle iniziative private che sono nel suo spirito» (24).

In votazione, l'o.d.g. fu bocciato, avendo ottenuto solo 4 voti contro gli 88 dell'o.d.g. presentato dal prof. Moro che aveva raccolto i consensi di tutti quelli che difendevano tenacemente il monopolio statale in campo educativo; per questo motivo anche l'o.d.g. di U.G. Mondolfo, di poco più aperto sul problema della libertà della scuola privata, non passò.

Tacque l'organo ufficiale della Federazione — «L'Istruzione media» — quando si trattò di stendere il resoconto del congresso. Ma attraverso la stampa di diversa intonazione politica e culturale, il dissidio fra la federazione e gli esponenti dell'idealismo, già grave e chiaro nelle polemiche che precedettero il congresso, divennero poi insanabili. Se Tarozzi aveva accusato Codignola di aver usato una lente d'ingrandimento per osservare i mali della scuola italiana, rendendo macroscopici carenze e difetti che non avevano bisogno, a suo parere, di così drastici rimedi (25), lo spirito informatore del pensiero di Codignola fu recepito non solo naturalmente da Gentile che, a pochi giorni dalla chiusura dei lavori, definì incapaci i professori a partecipare alla discussione, ma anche da Lombardo Radice, che in un articolo del marzo 1920 de «La nostra scuola», pur ammettendo la libertà d'insegnamento, rivendicava allo Stato l'autonomia delle sue funzioni etiche.

Dal gennaio del 1919, per non disperdere le forze dissidenti

uscite dal congresso di Pisa e per contrapporre un peso di uomini e di idee all'azione della Federazione, Codignola con l'appoggio che gli veniva anche da «La Voce» di Prezzolini, «L'Unità» di Salvemini, «L'Educazione nazionale» di Lombardo Radice e da «La nostra scuola» di Giovanni Marchi, ma il cui animatore fu proprio lui — Codignola —, lanciava un appello per un «Fascio di educazione nazionale» nel quale confluirono non solo tutti coloro che avevano sottoscritto il programma del «Gruppo d'azione per la scuola nazionale» (due cattolici, Anile e Colombo, due spiritualisti, Varisco e Cento, un liberale, Anzillotti, un democratico, Momigliano, un eterodosso Bonaiuti) ma di altri gruppi che si andavano organizzando.

A quei nomi si aggiunsero poi quelli di Fancello, Ferretti: Gentile, Gobetti, Lombardo Radice, Marchi, Prezzolini, Valgimigli e naturalmente Codignola. Il programma apparve a molti ridimensionato in diversi punti rispetto alla relazione di Pisa, ma Codignola spiegò, in una lettera pubblicata su «L'Educazione nazionale» nel giugno del '20 e rivolta all'amico Camaioni: «Io non ho rinunciato a nessuna delle idee sostenute a Pisa: anzi gli avvenimenti posteriori mi hanno sempre più persuaso della loro inoppugnabile verità. E se pare che nell'*Appello* per il *Fascio* io abbia attenuato talune di esse e messa acqua nel vino, è per la semplice ragione che la relazione era espressione del mio pensiero individuale, mentre l'appello è un documento collettivo che ha un fine unico, raccogliere insieme tutti coloro che aspirano sinceramente al rinnovamento della nostra scuola (...)» (26). Attraverso l'abile, e a volte sotterranea, regia di Antonino Anile, che, tanto di liberale aveva portato all'interno del partito popolare, si realizzava quella convergenza di programmi sulla scuola italiana, che per premesse e motivazioni, diverse tra gli orientamenti dei vari partiti, favorì il disegno di Giovanni Gentile.

La Federazione e il Fascio di Ernesto Codignola percorrevano ormai strade diverse e ciò lo si avverte dal resoconto, distaccato e dissenniente, che Codignola scrisse dell'XI Congresso della Federazione che, ricomposti i gravi dissidi interni, mancava però di una concretezza valutativa della realtà poiché la sua attenzione era rivolta prevalentemente ai problemi di carattere economico. Codignola, invece, alla ricerca dell'ideale Stato etico ove le valenze di autorità e di libertà si sarebbero dovute equilibrare reciprocamente, troppo tardi si accorse della concezione autoritaria e degli equivoci che quel concetto di educazione nascondeva.

NOTE

- (1) G. Kirner, *Lettera del Consiglio Federale all'Associazione Pedagogica Italiana*, datata Bologna, 12 febbraio 1902 in «Bollettino della Federazione Nazionale fra gli insegnanti delle scuole medie», Anno I, Bologna, 14 marzo 1902, n. 3-4, p. 3.
- (2) G. Lombardo-Radice, *Nuova azione federale*, in «Nuovi Doveri», rivista quindicinale

- di problemi educativi, Anno III, n. 57-58-59, XVI-XVII-VIII, Palermo 1 e 30 settembre 1909, p. 2.
- (3) E. Codignola, *Scuole pubbliche e private*, in «L'Unità», 15 maggio 1914.
- (4) R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento, Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978, p. 146.
- (5) G. Prezzolini, *Il tempo della Voce*, Milano, Longanesi, 1960, p. 193. E anche cfr. A. Broccoli, *Dal carteggio con Ernesto Codignola*, in «Scuola e città», anno XIX, n. 2, dicembre 1968, p. 614.
- (6) F. Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 118151970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 126.
- (7) L'espressione è di Aldo Visalberghi.
- (8) Su Croce ministro vedi R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Roma, Armando, 1968.
- (9) G. Marchi, *Uomini e fantocci*, in «La nostra scuola», n. 10, 1920.
- (10) E. Codignola, Rinnovamento, in «La nostra scuola», 1-31 luglio 1920, nn. 12-13. Sul progetto Croce, Codignola si sofferma a lungo in un articolo pubblicato in «La nostra scuola», 16 agosto-15 settembre 1920, pp. 4-5.
- (11) E. Codignola, *Scuola di Stato e scuola privata*, in «L'idea nazionale», 8 giugno 1918, p. 3.
- (12) L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 310.
- (13) *Un Congresso sbagliato*, in «La Corrente», «Giornale della scuola secondaria», 1° marzo 1919.
- (14) «La Corrente», 20 marzo 1919.
- (15) Cfr. «La Corrente», 20 aprile 1919.
- (16) *L'esempio di Firenze*, in «La Corrente», Milano, 30 aprile 1919.
- (17) *Passando all'offensiva*, in «La Corrente», 30 aprile 1919.
- (18) *X Congresso Nazionale, 1° tema - Riordinamento della Scuola Secondaria: Criteri generali del nuovo ordinamento scolastico. Relazione del prof. Ernesto Codignola*, «Supplemento» a «L'Istruzione media», organo mensile della Federazione nazionale fra gli insegnanti degli scuole medie, XVIII, Bologna, ottobre 1918, p. 3.
- (19) *Ibidem*, p. 8.
- (20) *Ibidem*, p. 2.
- (21) *Ibidem*, p. 9. Vedi anche D. Izzo, *Una vita*, in *Prospettive e problemi attuali dell'educazione, studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, p. VIII.
- (22) Supplemento a «L'Istruzione media», cit., p. 7.
- (23) *La Controriforma nella scuola*, «Il Ponte», anno VI, n. 6, giugno 1950, p. 619.
- (24) *Il X congresso della Federazione*, in «La Corrente», 10 maggio 1919.
- (25) Vedi G. Tarozzi, *Il problema della scuola media*, vol. XLIII, Milano, Roma, Napoli, 1922.
- (26) *Dal congresso di Pisa all'Appello per il «Fascio»*, in «L'educazione nazionale», pubblicato da La Voce, Roma, 15 giugno 1920, p. 9.

LA FNISM DALLA RIFONDAZIONE AL CONGRESSO DI ROMA DEL 1949

di LUIGI AMBROSOLI

La rinascita ufficiale della Federazione, costretta a vent'anni di silenzio dalla dittatura fascista, avvenne nell'ottobre del 1946, ad oltre un anno dalla liberazione dell'intero territorio nazionale dall'occupazione nazista. Ma nell'ottobre del 1946 si concludeva un processo iniziato subito dopo la caduta di Mussolini, avente quale obiettivo l'associazione dei professori secondari. Vi furono, all'inizio, due iniziative, una, pisana, di Demetrio Bozzoni intesa, secondo la sua testimonianza, a «ridar vita alla Federazione» (1); l'altra, milanese, di Antonio Basso rivolta a costituire una libera associazione di insegnanti secondari avente la finalità di tutelare gli interessi della categoria, di restituire la scuola, ridotta dal fascismo a strumento di propaganda, alla sua funzione educativa ridandole serietà e dignità (2).

L'iniziativa del Bozzoni non sfociò in risultati pratici anche se ottenne il consenso di Guido De Ruggiero convinto della opportunità dell'organizzazione unitaria per evitare che la pluralità di associazioni si traducesse nella creazione di tante «chiesuole di partito», mentre occorreva, a suo avviso, insistere sul «carattere meta-politico» della scuola e dei gruppi che da essa promanavano (3). L'iniziativa milanese, bloccata dall'armistizio dell'8 settembre 1943 e dalla conseguente occupazione tedesca di gran parte d'Italia, riprese, in fase olandestina, nell'agosto 1944 con la fondazione dell'*Associazione italiana professori scuola media* che si presentò in una assemblea tenuta il 4 maggio 1945, a una settimana dalla liberazione (4).

Come era avvenuto per la prima Federazione, anche per la seconda si ebbe una prima fase rappresentata dalle associazioni locali che soltanto in un secondo momento decisero di «federarsi» e di dare vita ad un organismo unico. Anche nelle località in cui, nella fase clandestina, non erano state fondate associazioni, erano però sorti dei Comitati di liberazione nazionale della scuola attorno ai quali si radunarono i professori antifascisti creando i primi nuclei di futuri raggruppamenti (5). Milano si segnalò per la pubblicazione, a partire dal settembre 1945, di un mensile, intitolato «Il Solco», definito quale periodico di problemi educativi e scolastici, affidato a un comitato di redazione composto da Antonio Basso, Vincenzo Craici, Gianni Montagna, direttore responsabile Umberto Forti. Proprio il Basso rievocava, nel primo numero, le origini dell'associazione a partire dalla riunione del 26 luglio 1943 fino all'opera di fiancheggiamento dei Comitati di liberazione svolta nella fase della

clandestinità; la sezione milanese veniva indicata come il primo nucleo dell'associazione italiana dei professori delle scuole medie (6). Le convinzioni laiche dei promotori emergono dall'articolo di Vittorio Enzo Alfieri diretto a porre in discussione l'insegnamento della religione e a contrastare l'interpretazione negativa gentiliana della «scuola neutra» (7). Severo anche l'atteggiamento dei collaboratori del periodico nei confronti delle scuole non statali, altro punto dolente legato alla riforma Gentile e al fascismo e utilizzato dalla Chiesa per ampliare la propria influenza nell'educazione e sull'istruzione dei giovani; Antonio Basso si dichiarava favorevole alla libertà d'insegnamento ma contrario ai riconoscimenti legali concessi alle scuole non statali (8).

Più incerte le prese di posizione sulla scuola media creata da Bottai con l'unificazione dei trienni inferiori dei licei e degli istituti; pareva affiorare qualche nostalgia per il vecchio ginnasio inferiore e per la vecchia struttura dell'istruzione classica, ma si avvertiva anche l'esigenza di riformare la scuola di avviamento professionale (9). A partire dal gennaio 1946 direttore della «Scuola Nuova» (la nuova denominazione assunta da «Il Solco») divenne Antonio Basso al quale toccò di esprimere la soddisfazione per la vittoria repubblicana nel referendum istituzionale, richiamando Mazzini e auspicando, nel nuovo clima, l'emergere di una più alta moralità politica (10).

Basso fu protagonista, nello stesso tempo, di una polemica interna sorta in seguito agli scioperi dei professori indetti nel maggio 1946; il direttore della «Scuola Nuova» esprimeva la convinzione, in un articolo di fondo del periodico, che lo sciopero fosse stato preparato da forze estranee alla scuola e denunciava l'acquiescenza dei professori agli interventi esterni, attribuibili a manovre politiche. Uno dei redattori, il matematico Antonio Casano, replicò a Basso dalle colonne dell'«Unità» e Basso giudicò non corretto, in un successivo intervento, questo comportamento inducendolo il collega a precisare, in un articolo pubblicato da «L'Eco della Scuola Nuova» le proprie ragioni (11). L'episodio, pur di modeste proporzioni, denunciava l'esistenza nell'associazione di orientamenti diversi sulla concezione della figura del professore: per molti, l'idea dell'insegnante che si asteneva dal lavoro adattando la medesima strategia introdotta da più di ottant'anni dal movimento operaio, rimaneva difficile da recepire perché veniva ritenuta in contrasto con il prestigio del quale l'educatore doveva in qualsiasi momento godere.

Il 6 ottobre si riunirono a Milano i rappresentanti delle associazioni dell'alta Italia dei professori delle scuole medie, presenti Favaro e Paganini per il Veneto, Gliozzi e Luotto per il Piemonte, Callegari per la Liguria, Bernini per l'Emilia, Alfieri, Bianchi, Basso, Casano, Ceva, Craici, De Francesco, Forti, Frassi, Montagna, Rodelli, Sartori per Milano. Intervenne, quale testimone della storia della Federazione prefascista, della quale era stato presidente, Ugo Guido Mondolfo. Le associazioni, sorte autonomamente, decidevano di procedere alla loro federazione sulla base di questi principi fonda-

mentali elaborati nel corso del dibattito del convegno milanese: difesa della serietà della scuola; potenziamento della scuola pubblica nel rispetto della libertà d'insegnamento la cui garanzia doveva essere rappresentata dall'esame di Stato; rivendicazione della posizione giuridica ed economica dell'insegnante; promozione di iniziative per elevare la cultura dei docenti; promozione ed affiancamento di iniziative tendenti ad elevare il livello della Nazione, specialmente nei suoi strati popolari (12). Non vi erano novità rispetto ai temi dibattuti dalle associazioni nei mesi precedenti salvo l'apertura finale all'esigenza di diffondere la cultura nelle masse popolari e quindi di garantire l'accesso all'istruzione secondaria dei figli del proletariato.

Il convegno milanese designò un comitato che provvide alla stesura dello statuto provvisorio, la cui approvazione rappresentò l'ufficiale ricostituzione della Federazione; Ferdinando Bernini, deputato alla Costituente, fu designato presidente, Antonio Basso vice-presidente (13). Lo statuto provvisorio precisava, al primo articolo, che la FNISM veniva ricostituita «per iniziativa di associazioni regionali già esistenti le quali intendono riallacciarsi alle tradizioni della vecchia Federazione»; non fondazione, quindi, ma rinascita di quella che il fascismo aveva costretto al silenzio, sulla base del principio federativo tra associazioni esistenti. Ma il principio federativo sembrava accantonato nell'articolo 6 dove, a proposito degli obblighi finanziari nei confronti della cassa federale, si parlava di «sezioni o associazioni» o nell'articolo 8 dove, a proposito dei delegati ai congressi nazionali, si parlava di sezioni. In realtà era stato concepito un sistema misto, come si ricavava dall'articolo 11 nel quale si affermava che, nelle città sedi di scuole secondarie, potevano essere costituite «una associazione o una sezione»; le associazioni erano regolate da un proprio statuto, le sezioni dipendevano direttamente dalla Federazione. Nello statuto definitivo, approvato il 30 maggio 1949 dalla Giunta Esecutiva su delega del congresso romano del febbraio, la dizione «associazioni» scompariva del tutto e si parlava unicamente di sezioni, anche se si consentiva alle sezioni di darsi un proprio statuto. Pur mantenendo la denominazione di Federazione, veniva creato un'organismo accentrato almeno al livello dei comitati regionali che ne costituivano lo scheletro; questo tipo di organizzazione, dettata evidentemente da esigenze pratiche, mortificò forse lo slancio che le associazioni avevano mostrato nei primi mesi della loro vita, ma erano anche gli entusiasmi immediatamente successivi alla Liberazione che si spegnevano lentamente (14).

La Federazione seguì attentamente, attraverso i suoi organi direttivi, i lavori dell'Assemblea costituente (15) e l'attività legislativa (16). Nel febbraio 1947 la Giunta Esecutiva preparò un memoriale inviato a tutti i membri dell'Assemblea nel quale il testo del progetto della costituzione approvato dalla sottocommissione era sottoposto a minuta critica e venivano proposti emendamenti agli

articoli 27 e 28. Per l'articolo 27 si proponeva una più chiara enunciazione della parte riguardante l'esame di Stato; per l'articolo 28 fu richiesta la soppressione della parte riguardante la concessione agli alunni delle scuole parificate degli assegni e delle borse di studio statali (17). Bernini rievocava al Congresso di Roma la sua partecipazione ai lavori della Costituente con queste parole: «Orbene, non sospettatemi di vanità e di esagerazione se dico che il testo del nostro memoriale dominò, pur senza essere espressamente ricordato, tutto il dibattito. E quel tanto di autorità e di influenza che ebbi personalmente mi venne dall'essere rappresentante della Federazione» (18). E' difficile stabilire l'influenza esercitata sui deputati all'assemblea costituente dal documento loro inviato dalla FNISM ma è certo che le correzioni intervenute nel corso della discussione generale del progetto risposero alle richieste avanzate dalla Giunta Federale. La sostituzione della parola «parificazione» con la parola «parità» non era soltanto formale ma indicava due modi di concepire il trattamento equipollente degli alunni delle scuole private, quello tradizionale, presente nella legislazione da Casati a Gentile, esigente un'organizzazione estremamente rigorosa e complessa della scuola non statale e quello posto in vigore del fascismo e proseguito dalla Democrazia Cristiana con l'assegnazione di riconoscimenti legali senza alcuna garanzia dell'esistenza nella scuola non statale, dei requisiti indispensabili perché potesse rilasciare titoli di studio validi quanto quelli rilasciati dalle scuole statali.

Non meno importante fu la battaglia sostenuta nei primi mesi del 1948 per le modalità di votazione dei rappresentanti degli insegnanti nel Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione di fronte al tentativo ministeriale di accelerare i tempi per favorire, scriveva Antonio Basso, i soliti «iniziati» e aggiungeva: «Le proteste furono altissime, in primo luogo da parte della Federazione Nazionale Scuole Medie, preoccupata soprattutto della serietà della scuola, e tutto fu rimandato di un mese» (19). Anche Bernini, nel discorso introduttivo al Congresso di Roma, si soffermò su questo episodio rammentando come si fosse pervenuti ad una nuova legge sulla cui base vennero indette le elezioni: «L'opera nostra fu veramente riconosciuta dalla classe, seguita e anche apprezzata dai colleghi. La migliore dimostrazione è questa: che nelle elezioni che seguirono furono eletti con votazioni eccellenti due membri della Giunta della Federazione, due valorosi colleghi, i professori Callegari e Gliozzi, i quali rappresentano degnamente i colleghi che hanno avuto fiducia in loro» (20).

Va ricordato come, nelle elezioni per i rappresentanti al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione fossero ammessi soltanto i professori di ruolo e i professori di ruolo erano, in quel momento, quelli che avevano ottenuto la stabilità prima della guerra dal momento che il concorso a cattedre bandito dopo la Liberazione non era stato ancora espletato e i vincitori sarebbero stati nominati soltanto il 1° ottobre 1949. Si trattava, quindi, di un elettorato

ristretto, non per questo però meno significativo, di un elettorato che si era formato nel clima gentiliano ma che si era depurato degli aspetti deteriori del gentilismo nel corso della Resistenza alla quale, direttamente e indirettamente, aveva partecipato.

Certo, per questi uomini, scuola «fascista» era piuttosto quella di Bottai che quella di Gentile, come emergeva chiaramente dalle dichiarazioni di Bernini: «(...) La stessa riforma Gentile del 1923 è una riforma di tipo democratico e liberale: è figlia di uno spirito di libertà (...). Si stupirà di tale affermazione solo chi pensi al Gentile di poi, apologeta e teorico del fascismo, ma ignori che la riforma Gentile fu il risultato di una lunga elaborazione anteriore, di carattere liberale» (21). Bernini faceva sua la tesi che lo stesso Gentile aveva sostenuto difendendo la sua riforma dinanzi al Senato nel 1925. Solo tenendo presente la formazione di questi uomini si può comprendere perché Bernini, pur militante in un partito, come quello socialista, nettamente pronunciato per la scuola media unica, rimanesse di opinione opposta e come Antonio Basso potesse capeggiare, nel dibattito connesso all'inchiesta Gonella, coloro i quali i battevano contro la scuola media unica (22). Non si può certo mettere in dubbio la sincerità delle convinzioni di questi uomini per i quali la serietà della scuola doveva essere difesa da strutture rigide e da rigidi interventi selezionatori che andavano introdotti al più presto; dopo la scuola elementare, quindi, era necessario separare quelli che si riteneva fossero in grado di proseguire gli studi fino ai livelli più alti da quelli che si sarebbero dovuti accontentare di completare l'istruzione obbligatoria di base. Tra gli aderenti alla Federazione «soltanto una minoranza è chiaramente e nettamente favorevole a un profondo rinnovamento delle strutture e dei contenuti, tali da renderli rispondenti ai bisogni di una società in via di rapida trasformazione» (23). Ma questa minoranza andrà allargandosi sempre di più fino a diventare, nel corso di un decennio, con il concorso di insegnanti delle nuove leve, maggioranza, schierandosi, nella fase finale del dibattito sulla scuola media dell'obbligo, con in testa il presidente Gliozzi, per l'unicità.

Il primo congresso dopo la definitiva caduta del fascismo della ricostituita FNISM fu tenuto a Roma dal 10 al 13 febbraio 1949 e, riprendendo la numerazione originaria, fu considerato il dodicesimo. Il congresso avrebbe dovuto dare un indirizzo preciso alla linea operativa della Federazione e avrebbe dovuto risolvere vari problemi, di carattere politico-ideologico e pratico, affiorati nei mesi precedenti. Antonio Basso affrontava la questione della *apoliticità* della Federazione che identificava nella estraneità ai partiti e ai gruppi politici mentre sottolineava come essa, proprio perché si occupava della scuola, avrebbe dovuto essere presente nella vita pubblica e avrebbe dovuto avere una sua politica. Quanto al desiderio che era stato espresso da alcune parti di una maggiore caratterizzazione della Federazione, quale sarebbe stata una dichiarazione di laicismo, egli esprimeva il dubbio che il termine si

prestasse a equivoci e venisse interpretato come atteggiamento pregiudizialmente anticlericale, al quale sarebbe stato contrario, mentre non avrebbe avuto difficoltà ad accogliere, anche nello statuto, il termine *aconfessionale* pur preferendo che fossero evitati pronunciamenti troppo netti (24).

Chi, come Vera Lombardi, manifestava l'impressione che la Federazione avesse «troppo la tendenza a voler rimanere in aria, al di sopra del necessario differenziamento ideologico e quindi anche politico» (25) era destinato a rappresentare la minoranza favorevole all'assunzione di responsabilità più aperta e precise e con simpatie per quella sinistra che, dopo essere stata protagonista della Resistenza, era stata esclusa dal governo del paese e che costituiva l'unica vera forza di opposizione al tentativo della Democrazia Cristiana, emergente dagli orientamenti del ministro Guido Gonella, di porre un'ipoteca clericale sulla scuola italiana. Palumbo, relatore sullo statuto definitivo, respingeva le richieste di maggiore caratterizzazione con questa argomentazione: «Io credo che si possa dire della nostra Federazione che o è come è o altrimenti corre il rischio di non essere. Noi per il nostro ministero, in ragione della funzione che espliciamo, dobbiamo essere aperti a tutte le possibilità politiche e ideologiche» (25). La preoccupazione principale pareva quella di raccogliere il maggior numero possibile di adesioni e per ottenere tale risultato pareva che le posizioni moderate e sfumate fossero le più opportune. Di fronte all'UCIIM, di indirizzo chiaramente confessionale, e di fronte all'ADSN, che denunciava duramente le tendenze confessionali della direzione gonelliana della scuola italiana, la FNISM evitava di prendere posizione e si proponeva come l'associazione che avrebbe potuto accogliere tutti, dai cattolici ai comunisti in una prospettiva di «apertura a tutte le possibilità politiche e ideologiche» che si riteneva implicita alla attività dell'insegnamento. Palumbo faceva una professione di buona fede sostenendo che, al di sopra del credo politico da ciascuno professato, doveva esserci l'animo aperto ad ammettere che altri potessero professare una diversa opinione e che questo spirito avrebbe dovuto informare di sé l'organizzazione federale; ma, accogliendo questo presupposto, la Federazione avrebbe rinunciato persino a darsi un programma, perché un programma riferito alla scuola implica delle scelte che, come molti degli interventi avevano riconosciuto, erano pur sempre di carattere politico ed ideologico.

Si ripiegò così sulla formula che costituì l'articolo 2 dello statuto definitivo: «La Federazione si dichiara competente a discutere su ogni materia che abbia attinenza coi fini della scuola. Essa si impegna, ed impegna i propri organi, ad astenersi da ogni azione intesa a promuovere gli interessi di partiti politici, o di particolari correnti ideologiche» (27). Il Congresso non aveva mancato di richiamare le vicende della Federazione prefascista, ma le sue decisioni erano del tutto opposte a quelle che la prima Federazione aveva assunto nel 1904 schierandosi a fianco dei partiti di sinistra e

suggerendo la presenza di Giuseppe Kirner, il 13 gennaio 1905, sulla piazza di Reggio Emilia per appoggiare l'elezione del socialista Camillo Prampolini contro il candidato moderato. Ma la Federazione del 1904-5 aveva una maggioranza di professori radicali, repubblicani, socialisti oppositori del governo giolittiano; la Federazione del 1949 aveva un presidente socialista, Ferdinando Bernini, rimasto nel PSI dopo la scissione socialdemocratica, dimissionario mentre la maggior parte dei dirigenti e della base si collocava in quell'area laica (socialdemocratici, liberali, repubblicani, ex azionisti delusi dell'esperienza politica compiuta e non confluiti in altri partiti) che aveva accettato la collaborazione governativa con la Democrazia Cristiana nel clima della guerra fredda e della ricorrente denuncia del pericolo rappresentato dai comunisti strettamente osservanti, allora, le direttive provenienti da Mosca. Pur dichiarando la propria estraneità ai partiti politici e alle «correnti ideologiche», la Federazione del 1949 finiva, in pratica, per presentarsi come un'organizzazione legata a quella che allora si sarebbe voluto considerare «terza forza» tra cattolici e social-comunisti con un impegno, però di stretta collaborazione con i primi.

Rigida fu la posizione uscita dal Congresso romano sulla scuola non statale; si accettava l'istituto della parità (soltanto Catalano aveva sostenuto che la scuola privata, per la massima parte confessionale, non avrebbe dovuto avere parità con la scuola statale la quale ricercava spassionatamente e scientificamente la verità, mentre la scuola religiosa non insegnava a conquistare la libertà, ma riteneva di possederla e di doverla impartire (28)) ma si riteneva che fosse urgente l'approvazione di una nuova legge regolante diritti e doveri delle scuole paritarie alle quali avrebbe dovuto essere imposto l'obbligo di avere un ruolo organico degli insegnanti, di non tenere vacanti i posti per più di due anni, di assumere esclusivamente vincitori e idonei di pubblici concorsi, ma alle quali avrebbe dovuto essere concessa la più ampia libertà d'indirizzo ideologico e pedagogico (29). Il Congresso aveva chiesto, inoltre, il ripristino degli esami di Stato, sospesi dall'inizio della guerra, per tutti gli ordini e gradi di scuole; sede degli esami di Stato dovevano essere esclusivamente le scuole statali, tutti i commissari dovevano essere estranei alle scuole di provenienza dei candidati e alla sede, e, possibilmente, alla provincia, dovevano essere professori statali di ruolo con la presenza, in ogni commissione, di un solo professore di scuole non statali in possesso di idoneità e di abilitazione ottenuta in pubblici concorsi (30). Sull'impostazione generale dell'esame di Stato si sosteneva l'opportunità che le commissioni esaminatrici prendessero in considerazione la carriera scolastica dei candidati attraverso le pagelle e gli altri documenti, ma si affermava l'esigenza di ripristinare l'esclusione dalle prove orali sulla base di risultati gravemente insufficienti di determinate prove scritte. Nel complesso si riconfermava la tendenza, già emersa in altre occasioni di dibattito e dalle stesse pagine del periodico federale, a ritornare

all'originaria riforma gentiliana alla quale veniva riconosciuta ancora, almeno per la parte riguardante la parità e gli esami di Stato, efficacia e validità; gli esami di Stato erano considerati come il vaglio rigoroso che avrebbe dovuto intransigentemente selezionare per evitare, come affermava un uomo aperto come Mario Gliozzi, la plethora di laureati e diplomati che si accampava nella vita pubblica e privata e che costituiva un pericolo mortale per la vita democratica del paese (31).

Dante Callegari, relatore sui problemi dello stato giuridico dei professori, affermava che la Federazione doveva riportare gli insegnamenti secondari alle posizioni che erano state conquistate prima dell'avvento del fascismo, ma, illustrando il progetto predisposto e già pubblicato dal periodico federale (32), insisteva su questi ambiziosi principi informatori: creazione dell'ordine dei professori delle scuole medie, autogoverno didattico e disciplinare della scuola, elevazione morale, culturale ed economica degli insegnanti. Callegari si richiamava all'art. 104 della Costituzione repubblicana nel quale si affermava che la magistratura costituiva «un ordine autonomo e indipendente da ogni altro potere» e invocava una soluzione analoga per i professori delle scuole medie al fine di assicurare loro «quella autonomia che ne garantisca la libertà d'insegnamento e tuteli efficacemente il titolo di professore» (33) e l'indipendenza di giudizio. Il progetto assegnava ai professori prerogative rilevanti movendo dal presupposto che essi rappresentassero, essendo delegati alla formazione della classe dirigente, un «potere» dello Stato moderno al quale dovevano essere offerte le condizioni idonee ad operare senza interferenze di nessuna natura. Che la magistratura costituisse un potere dello Stato era principio accolto unanimemente da almeno due secoli; che lo potessero essere gli insegnanti medi era una novità e non era sicuramente facile ottenere che fosse accolta in sede governativa e parlamentare; sul principio dell'ordine dei professori, forse perché lasciava presumere una crescita di prestigio, non vi furono obiezioni nel corso del dibattito dal quale emersero, invece, molte obiezioni particolari, cosicché il progetto di stato giuridico non venne posto in votazione (34).

I rapporti con il SNSM che si era costituito dopo la Liberazione furono un altro argomento di discussione al congresso romano; la Federazione esistente prima dell'avvento fascista non aveva avuto da competere con altre organizzazioni perché era stata, nello stesso tempo, associazione di categoria e sindacato. Ora il problema si proponeva in termini diversi per la specifica costituzione di un sindacato degli insegnanti secondari che, fino al momento della scissione sindacale, aveva fatto parte della Confederazione generale italiana sul lavoro, dopo la scissione del 1948 aveva preferito scegliere l'autonomia e aveva conservato l'adesione di professori appartenenti a tutti i partiti politici, dai comunisti ai democratico-cristiani. Le stesso Bernini, nel discorso introduttivo, aveva accennato al rapporto Federazione-sindacato e l'aveva liquida-

to affermando che il sindacato avrebbe dovuto occuparsi esclusivamente dei problemi economici mentre la Federazione (e le altre associazioni esistenti) avrebbero dovuto rivolgere la loro attenzione a tutti gli altri problemi riguardanti la «politica scolastica» (35). Ma quando, come avveniva nel congresso di Roma, la Federazione presentava un progetto di stato giuridico non invadeva il settore del sindacato, dal momento che lo stato giuridico è la premessa inscindibile della discussione dello stato economico? Si ricorreva allora a delle formule che lasciavano qualche perplessità come questa: «La Federazione si deve occupare soltanto dei problemi economici macroscopici e i contingenti deve lasciarli al Sindacato» (36); distinzioni così sottili (macroscopico e contingente) avrebbero lasciato aperto il campo a scontri.

Per la verità tutti gli interventi intesero sottolineare come la Federazione avrebbe dovuto evitare di assumere atteggiamenti di opposizione al sindacato o di contrastarne le iniziative; la maggior parte dei federati erano iscritti al sindacato e avevano partecipato alle prime battaglie che il sindacato aveva condotto dopo la Liberazione. Dopo una lunga discussione si decise di introdurre nello Statuto della Federazione, laddove si indicavano, tra i compiti dell'associazione, quello di rivendicare all'insegnante una posizione adeguata alle sue funzioni e la conquista di uno stato giuridico ed economico che ne garantisse l'indipendenza di giudizio, l'inciso: «anche in collaborazione con il Sindacato» (37).

Un'ultima questione, sempre riguardante lo statuto definitivo, discussa dal congresso fu quella dell'ammissione degli insegnanti fuori ruolo che di fatto era avvenuta fino ad allora ma che da parte di alcuni veniva ora contestata. Il relatore Palumbo, pur lasciando il congresso arbitro di decidere, indicava come motivo a favore dell'esclusione l'esperienza del sindacato che, a suo avviso, per un anno e mezzo si era occupato esclusivamente del problema dei fuori ruolo per la loro prevalenza numerica; entrando in numero notevole i fuori ruolo avrebbero potuto operare come «elemento di deviazione dagli scopi della Federazione» (38). Si trattava di una visione aristocratica e corporativa tendente a collocare gli insegnanti di ruolo in posizione emergente dimenticando l'identità della funzione svolta e soprattutto l'opportunità di inserire i giovani nell'associazione per farli partecipare ai dibattiti e coinvolgerli il più presto possibile nell'indirizzo rappresentato dalla Federazione. Dopo alcuni pronunciamenti a favore dell'ammissione si concordò di concepire il secondo comma dell'articolo 4 in questa forma: «Possono essere ammessi quali soci aggregati alla Federazione i Professori non di ruolo (...). I soci aggregati hanno voto consultivo» (39). Era il solito compromesso confermando il timore dei congressisti di prendere decisioni troppo aperte che potessero compromettere quella visione aristocratica della scuola che si voleva continuare a sostenere senza avvertire che, del 1945 al 1949 il numero degli alunni iscritti alle scuole secondarie era aumentato del 20% e che l'attuazione del

dettato costituzionale (obbligo scolastico fino alla scuola media inferiore) avrebbe fatto della scuola secondaria una scuola di massa.

Il primo congresso della Federazione dopo la caduta del fascismo era stato tenuto in un momento di grande difficoltà politica internazionale riflettente nella situazione interna un clima di tensione che aveva avuto il suo momento più drammatico nello scontro, nelle elezioni politiche dell'aprile 1948, tra la Democrazia Cristiana e il Fronte Popolare social-comunista. Era difficile per degli intellettuali come erano i professori secondari, la scelta tra una forza d'ispirazione confessionale ed una forza che avrebbe dovuto rappresentare il progresso e il rinnovamento del paese ma che aveva fatto la propria bandiera della indiscriminata accettazione dell'organizzazione statale e della politica sovietica. Di qui le indecisioni nell'assumere atteggiamenti netti: il timore che una dichiarazione statutaria di laicismo e di aconfessionalismo potesse essere interpretata in senso anticlericale nel momento in cui il partito dei cattolici costituiva in Italia la maggiore forza anticomunista; le preoccupazioni affioranti nel dibattere il problema dei rapporti con il sindacato; le perplessità insorte sull'iscrizione alla Federazione degli insegnanti non di ruolo. L'immagine che esce dalla lettura degli atti del Congresso di Roma è quella di una Federazione moderata sul piano politico e prudente sullo stesso piano del rinnovamento scolastico dove emergeva la convinzione che gli esami di Stato, secondo la formula gentiliana, potessero corrispondere positivamente al controllo degli studenti delle scuole non statali connesso all'istituto della parità e che l'indipendenza di giudizio degli insegnanti dovesse essere garantita dalla costituzione di un ordine dei professori secondari.

Non passeranno molti anni e, in un clima politico generale di maggiore distensione, la FNISM non mancherà di assumere atteggiamenti sempre più precisi e più chiari. Alla eliminazione dell'articolo 2 dello Stato dell'«impegno ad astenersi da ogni azione intesa a promuovere gli interessi di partiti politici o di particolari correnti ideologiche» farà seguito un sempre più deciso indirizzo laico rivolto a combattere i costanti tentativi di favorire la penetrazione confessionale nella scuola pubblica e di agevolare la scuola non statale. Anche l'ammissione a pieno titolo degli insegnanti fuori ruolo fu presto decisa con conseguente modifica statutaria a testimonianza di una maggiore apertura verso coloro i quali avevano appena intrapreso la carriera dell'insegnamento. Ma sarà soprattutto, al di là delle modifiche statutarie, la politica federale ad assumere un'incisività, un vigore critico, una combattività che la vedrà in prima linea nelle battaglie laiche e democratiche degli anni difficili, fino alla riforma della scuola media dell'obbligo ed anche dopo. In questo quadro va collocata l'alleanza della FNISM con l'ADESPI nelle elezioni del consiglio superiore della pubblica istruzione per assicurare una congrua rappresentanza alle forze laiche impegnate nella difesa della scuola di Stato e nella soluzione realmente democratica del rinnovamento della scuola italiana.

NOTE

- (1) Cfr. L. Ambrosoli, *La FNISM dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1925, p. VIII dove è data notizia della testimonianza di Demetrio Bozzoni. Vedi anche: T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 130-31.
- (2) Antonio Basso, *Risorge la Federazione*, in *Origine e funzione della FNISM*, Milano, 1948, pp. 9-10. Ma, all'inizio, l'iniziativa di Basso non mirava alla ricostituzione della Federazione della quale egli non conosceva l'esistenza come risulta da una lettera inviata all'autore di queste note: «Debbo a questo proposito farti una confidenza. Quand'io, indicando qui a Milano negli ultimi giorni del luglio 1943 la riunione ristretta di insegnanti cui tu accenni per costituire un'associazione che fosse tutto il contrario di quell'«Associazione fascista della scuola» alla quale avevo per tutti i quindici anni del mio insegnamento rifiutato l'adesione, gettavo le basi della nuova FNISM (che — con amici di Torino, Genova, Venezia e Parma oltre che Milano — potemmo poi ricostituire solo nel 1946) io non conoscevo in realtà la vecchia, morta prima ancora che io mi laureassi. Solo più tardi ebbi le prime notizie e qualche pubblicazione dai colleghi Nicoli e Siriati, e dopo la ricostituzione feci in modo di procurarmi quanto più materiale possibile, riuscendovi con la collaborazione dell'amico Moretti (...). Su Antonio Basso cfr.: Giorgio Cabibbe, *Antonio Basso (1902-1976) nella cultura antifascista. Un testimone dell'Italia di «Rivoluzione liberale» e «Quarto Stato»*, «Il Ponte», a. XXXIII, 1977, n. 11-12, pp. 1331-55; Luigi Ambrosoli, *Ricordo di Antonio Basso*, «L'Eco della scuola nuova», a. XXXIV (1978), n. 8, p. 3; V.E. Alfieri, *Antonio Basso antifascista*, «Critica storica», a. XVI (1979), n. 1, pp. 179-184.
- (3) L. Ambrosoli, *LA FNISM*, cit., p. VIII riporta integralmente la lettera del De Ruggiero ed anche un'adesione di Dino Provenzal.
- (4) Antonio Basso, *Risorge la Federazione*, cit., p. 10.
- (5) «Nel maggio (1945) nasceva a Torino, svolgendosi dal CLN della Scuola del periodo cospirativo, l'Unione regionale piemontese dell'Associazione della scuola che riuniva allora professori e insegnanti elementari; il 1° luglio a Venezia l'Associazione Professori Medi, il 9 aprile 1946 l'Associazione Genovese, preconizzata già l'anno avanti dal Provveditore reggente prof. Callegari» (op. cit., p. 10). Sul CLN della scuola torinese cfr.: Norberto Bobbio, *Il Comitato di Liberazione della scuola a Torino*, in *Scuola e Resistenza*. Atti del convegno promosso dalla Regione Emilia-Romagna per il XXX della Resistenza 9Parma 19-21 maggio 1977), a cura di Nicola Raponi, Parma, La Pilotta, 1978, pp. 51-57.
- (6) «Il Solco». Periodico mensile di problemi educativi e scolastici a cura dell'Associazione Italiana Professori scuole medie, fu pubblicato a partire dal 30 settembre 1945 (a.I. n. 1) con periodicità mensile fino al dicembre 1945 (a.I. n. 4). A partire dal 30 gennaio 1946 assunse il titolo di «Scuola Nuova», mantenendo inalterato il sottotitolo e continuando la numerazione annuale (a.II, n. 1); con tale titolo uscì fino al 31 maggio 1946 (a.II, n. 5). A partire dal 30 giugno 1946 assunse il titolo definitivo «L'Eco della Scuola Nuova» per distinguerlo, avvertiva una nota, da analoga pubblicazione romana, mantenendo inalterato il sottotitolo fino al 31 dicembre 1946 (a.II, n. 12) quando il sottotitolo fu modificato e divenne: «Organo della Federazione nazionale insegnanti scuola media». T. Tomasi scrive (op. cit., p. 130) che «Il Solco» uscì fin dal settembre 1944; si tratta, evidentemente, di un refuso perché le pubblicazioni del periodico cominciarono, come si è visto, soltanto nel settembre 1945. Cfr. l'articolo di Antonio Basso, *Come sorse l'Associazione dei Professori della scuola secondaria ne «Il Solco»*, a.I, n. 1, 30 settembre 1945.
- (7) V.E. Alfieri, *La «scuola neutra»*, «Il Solco», a.I, n. 2, 30 ottobre 1945. Nel numero successivo de «Il Solco», a.I, n. 3, 30 novembre 1945, c'è un intervento polemico contro le tesi dell'Alfieri e una replica di quest'ultimo. Sull'insegnamento della religione ritorna «Scuola Nuova» nel numero 7-8, a.II, 31 luglio-31 agosto 1946.
- (8) Sui rapporti tra scuola statale e non statale e per il giudizio negativo sulla scuola libera vi è un intervento nel n.2, a.II, di «Scuola Nuova», 31 marzo 1946. L'articolo di Basso (siglato A.B.) *Libertà sì, parifica no* ne «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 10, 31 ottobre 1946.

- (9) «Il Solco», a.I, n.2, 30 ottobre 1945 e n. 3, 30 novembre 1945.
- (10) Antonio Basso, *Repubblica*, «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 6, 30 giugno 1946.
- (11) Antonio Basso, *Scioperi*, «Scuola Nuova», a.II, n. 5, 31 maggio 1946. Antonio Casano, *Quando lo sciopero è legittimo*, «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 7-8, 31 luglio e 31 agosto 1946.
- (12) *Verso la Federazione. Il convegno delle associazioni dell'alta Italia*, in «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 10, 31 ottobre 1946. Al convegno aveva aderito il deputato socialista Alcide Malagugini.
- (13) *Risorge la Federazione*, in «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 12, 31 dicembre 1946. Bernini era l'unico che avesse avuto incarichi direttivi nella vecchia Federazione (cfr.: L. Ambrosoli, *La FNISM, ecc.*, cit., pp. 344-45). Il Bernini, oltre che deputato all'Assemblea Costituente, fu sottosegretario alla Pubblica Istruzione dal 2 febbraio al 31 maggio 1947 nel terzo ministero presieduto da De Gasperi.
- (14) Lo statuto provvisorio è pubblicato ne «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 12, 31 dicembre 1946 e in *Origine e funzione della FNISM*, Milano, 1948, pp. 14-16. Lo statuto approvato dalla Giunta federale il 30 maggio 1949 è pubblicato in: *XII Congresso nazionale (Roma 10-13 febbraio 1949), Resoconto sommario. Mozioni. Nuovo statuto della FNISM*, Milano, «L'Eco della Scuola Nuova», s.i.d., pp. 59-67.
- (15) Cfr.: Antonio Basso, *La scuola alla Costituente*, «L'Eco della Scuola Nuova», a.II, n. 11, 30 novembre 1946.
- (16) Cfr.: Antonio Basso, *Coerenza*, in «L'Eco della Scuola Nuova», a.III, n.3, 31 marzo 1947: invita all'adozione di uniformità di criteri per le ammissioni nei ruoli.
- (17) «Si trattava degli articoli 27 e 28 della Costituzione che nel progetto sottoposto all'approvazione dell'Assemblea presentavano grossi difetti: in particolare la riaffermazione dell'istituto della parifica e l'equivoco di una «parità di trattamento» che alcuni interpretavano come includente l'obbligo per lo Stato di sussidiare le scuole private» (Antonio Basso, *Le prime battaglie*, in *Origine e funzione*, cit., p. 13). Il progetto di Costituzione e il testo definitivo in: *Costituzione italiana*, introduzione di Giangiulio Ambrosini, Torino, Einaudi, 1975.
- (18) *XII Congresso nazionale*, cit., p. 9. Sugli interventi del Bernini all'Assemblea costituente vedi: R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972, pp. 178-79 (Il Bernini difese la scuola laica come l'autentica scuola libera) e pp. 192-93 (il presidente della Federazione esclude che l'espressione «trattamento scolastico equipollente» potesse essere inteso in senso economico).
- (19) A. Basso, *I corpi consultivi della Pubblica Istruzione*, «Critica sociale», a.XL, n. 6, 16 marzo 1948, p. 129.
- (20) *XIII Congresso nazionale*, cit., p. 10.
- (21) R. Fornaca, *Op. cit.*, p. 179.
- (22) «Un dibattito speciale su questo argomento fu fatto a Roma nella solita sede di Palazzo Venezia il 21 ottobre 1948. In esso le due tesi della unicità e della pluralità della scuola furono rispettivamente sostenute da Guido Calogero ed Antonio Basso» (D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1871 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 446). La Bertoni Jovine rileva opportunamente come alla tesi della scuola unica avesse nuociuto allora l'incertezza sul carattere che avrebbe dovuto avere dal momento che vi erano varie soluzioni proposte. Nel rilevare come i partiti di massa si fossero pronunciati per la scuola unica, la Bertoni Jovine annota: «Ma anche qui non mancava qualche opinione diversa, come ad esempio quella del Bernini» (p. 445). La stessa A. attribuisce al Bernini il merito di essere stato il primo ad invitare il fronte laico a vigilare perché l'interpretazione che la Democrazia Cristiana avrebbe dato degli articoli 33 e 34 della Costituzione non tradisse la volontà dell'assemblea.
- (23) T. Tomasi, *Op. cit.*, p. 131 – Sulle tracce della Tomasi: G. Genovesi, *I professori*, in AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 69. – Cfr. anche: T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 1977, pp. 234-35, sul Congresso di Roma del 1949. Nelle due opere della Tomasi, rispettivamente, pp. 135-138 e pp. 239-241, notizie sull'Associazione difesa scuola nazionale (ADSN), l'altra associazione laica il cui manifesto provvisorio fu diramato il 6 agosto 1946; a nostro avviso la fondazione dell'ADSN

influenzò la decisione dei rappresentanti delle associazioni sorte nell'alta Italia di riunirsi in una organizzazione unica facendo risorgere la Federazione. Sul piano organizzativo la ADSN ebbe minor consistenza della FNISM; sul piano politico-ideologico anche l'ADSN manifestò incertezze e contraddizioni.

- (24) FNISM, *XII Congresso nazionale* (Roma, 10-13 febbraio 1949), cit., p. 17-18.
- (25) *Op. cit.*, p. 29.
- (26) *Op. cit.*, p. 33. Francesco Castaldi avrebbe voluto l'inserimento dell'aggettivo «laico» o «aconfessionale» per meglio caratterizzare l'indirizzo federale. Demetrio Bozzoni protestò per l'invito fatto al ministro di presenziare al congresso (ma il resoconto sommario non ne indica la motivazione forse da individuare nella politica filoconfessionale di Gonella) e propose, a sua volta, l'introduzione dell'aggettivo «aconfessionale». La formula che la Federazione avrebbe dovuto «astenersi da ogni azione intesa a promuovere gli interessi dei partiti politici» fu proposta da Renato Coen di Firenze.
- (27) *Op. cit.*, p. 60.
- (28) *Op. cit.*, p. 31.
- (29) *Op. cit.*, pp. 54-55, l'ordine del giorno approvato sulla parità. Nel discorso introduttivo il presidente Bernini aveva richiamato il dibattito svoltosi al congresso costituente e conclusosi con l'accoglimento dei principi della libertà d'insegnamento e dell'equipollenza del trattamento degli alunni delle scuole statali e di quelle parificate ma anche con la riconferma dell'esame di Stato quale garanzia della parità.
- (30) *Op. cit.*, pp. 52-53, la mozione approvata dal congresso sugli esami di Stato.
- (31) *Op. cit.*, p. 27.
- (32) *L'Eco della Scuola Nuova*, a.V, n. 1, gennaio 1949.
- (33) *Op. cit.*, p. 19.
- (34) Il relatore Callegari provvide ad introdurre nel progetto di stato giuridico alcune modificazioni corrispondenti alle critiche e ai voti formulati nel corso del dibattito congressuale; il testo così riformato fu pubblicato nell'«Eco della Scuola Nuova», a.IV, n. 4, 1° aprile 1949 insieme all'invito rivolto alle sezioni e ai soci a far pervenire ulteriori rilievi o proposte delle quali sarebbe stato tenuto conto nella stesura definitiva.
- (35) *Op. cit.*, p. 12.
- (36) *Op. cit.*, p. 36.
- (37) *Op. cit.*, p. 60. Per pervenire a questo risultato vi era stata una votazione su quattro mozioni presentate; prevalse la formula proposta da Mario Gliozzi («anche in collaborazione»). A grande maggioranza fu respinta la mozione Lombardi-Catalano con la quale la Federazione sarebbe stata impegnata a rinunciare all'assunzione di compiti e struttura sindacali nel caso in cui si fosse frantumata l'attuale organizzazione unitaria della categoria perché ciò ne avrebbe snaturato il carattere; era la tesi degli insegnanti di orientamento socialista secondo la quale, nel caso in cui si fosse spaccato il sindacato unitario autonomo, avrebbe dovuto prevalere l'adesione alle centrali sindacali e non la trasformazione della FNISM in sindacato.
- (38) *Op. cit.*, p. 33.
- (39) *Op. cit.*, p. 61. L'emendamento che ammetteva alla Federazione i fuori ruolo in qualità di membri aggregati fu approvata «a grande maggioranza» (*Op. cit.*, p. 39).

MARIO GLIOZZI, IL CONTINUATORE
DI GAETANO SALVEMINI

di TINA TOMASI

1. Il ruolo della FNISM nel dopoguerra

Nel 1977 muore a Torino, dove vive dal 1920, Mario Gliozzi da ventisette anni presidente del Consiglio Nazionale della FNISM e direttore de «L'Eco della Scuola Nuova» (1). Laureato in ingegneria industriale ed in fisica, cultore, dietro consiglio di Giuseppe Peano di storia della scienza (una sua opera, *L'elettrologia fino a Volta* è premiata dall'Accademia dei Lincei), libero docente, insegnante nei licei, antifascista legato a Piero Gobetti, militante nella Resistenza quale esponente del partito d'Azione, provveditore agli studi di Cuneo dopo la liberazione, è membro del Consiglio superiore della P.I. dal 1948 al 1962.

Norberto Bobbio e Giuseppe Tramarollo nel numero de «L'Eco» che lo commemora ne mettono in luce le doti non comuni. Il primo lo annovera tra gli appartenenti all'«Italia civile», opposta a quella dei retori, dei cinici, dei furbi di cui aveva parlato Gobetti, per il rigore morale ed intellettuale, la severa disciplina di vita, il disdegno di ogni esibizione, la fierezza nel difendere idee tali non ottenere facili consensi e favori, la disinteressata dedizione al compito di studioso di una scienza a lungo trascurata, di cittadino impegnato in difesa della libertà e della giustizia contro ogni sorta di fanatici e di conformisti. Il secondo lo definisce un laico integrale il cui laicismo lungi dall'esaurirsi in facili atteggiamenti anticlericali è rifiuto di qualsiasi dogmatismo, religione dell'uomo; uno spirito positivo alla Cattaneo senza i limiti del positivismo: un combattente leale e tenace che conduce per un trentennio innumerevoli battaglie tra cui quella per la scuola media unica; un conoscitore profondo dei problemi scolastici sotto tutti gli aspetti, compresi quello amministrativo e quello storico.

Gli alunni ne ricordano le lezioni come un modello di serietà morale e didattica; gli amici e collaboratori la schiva e laconica modestia, la vasta ma non ostentata cultura, l'equilibrio costruttivo, la metodica pazienza; i lettori de «L'Eco» la prosa lucida ed incisiva, il tagliente vigore polemico; chi ha militato al suo fianco può testimoniare che ha saputo impersonare con mediazioni talora molto ardue, l'indirizzo politico e culturale della Federazione e ne ha diretto e sorretto l'attività con grave sacrificio personale. I suoi articoli su «L'Eco» e le relazioni congressuali quale presidente della Giunta Esecutiva sono anticipazioni o commenti di una linea quasi sempre condivisa dalla grandissima maggioranza, per non dire dalla

totalità degli associati.

Nel 1949, membro della Giunta Esecutiva e del comitato promotore del Congresso di Roma (primo del dopoguerra e dodicesimo dalla fondazione poiché l'XI ha avuto luogo a Napoli nel 1920) ha una parte di primo piano nella elaborazione dello statuto definitivo in cui la Federazione definisce il suo ruolo: mantenendosi fedele all'originario programma formulato all'inizio del secolo da Kirner e Salvemini, si propone d'impegnarsi nella difesa della scuola statale, quale servizio pubblico essenziale per la formazione di tutti i giovani; intesa come laica ossia aperta a tutte le idee, al dialogo, alla tolleranza, selettiva al di là della sfera dell'obbligo; affidata ad insegnanti rigorosamente preparati e scelti attraverso regolari concorsi, tutelati nella loro dignità professionale ed umana.

A questo fine l'associazione ritiene indispensabile (come è dichiarato dalla presidenza) la più completa indipendenza dai partiti: «Poiché questa è una caratteristica ben netta della nostra federazione: che essa, pur svolgendo, come si è detto, una sua politica scolastica, non ha alcun vincolo né aperto né larvato con alcun partito o corrente ideologico; essa è insomma non solo formalmente, apolitica ed aconfessionale; e neppure è, come si potrebbe dire con un brutto neologismo pluripartitica; vale a dire che la sua compagine non è formata di una somma di contrastanti tendenze precostituite ma da un insieme di colleghi che, discordi spesso sul terreno politico, discordi non di rado anche su problemi scolastici particolari, sono accomunati dall'amore alla scuola e dal desiderio di farla sempre più seria, più efficace, più viva, più vera, ed a questo solo amore, a questo solo desiderio obbediscono quando trattano di questioni scolastiche» (2).

Anche Gliozzi ne è e ne resta fermanente persuaso, così come crede che «la scuola qualunque scuola senza distinzione di tipo, ha prima di tutto un carattere sociale, nel senso che essa è un organismo di cui non beneficia solamente o prevalentemente chi impara e chi insegna ma la collettività intera (...). La povertà dell'Italia non è la causa dell'arretratezza della scuola, ma l'effetto. La storia dei paesi più progrediti ammonisce che la scuola è, in uno stato moderno, uno strumento di floridezza di eccezionale efficienza».

Al fine di rendere edotto il popolo italiano circa questi principi, propone, in occasione del XIII Congresso Nazionale (Napoli, 1950), di lanciare un manifesto alla cui redazione egli stesso collabora (3). Eletto presidente del Consiglio Nazionale, allora e poi afferma che la Federazione, nel pieno rispetto della indipendenza di ogni associato da qualsiasi imposizione che non sia quella della coscienza, intende rompere il tradizionale individualismo degli insegnanti e l'isolamento tra i vari gradi ed ordini di scuola e svolgere, al di fuori di qualsiasi velleitarismo rivoluzionario, una funzione non solo polemica ma anche costruttiva per la riforma della scuola e della società nell'ambito della costituzione, facendo leva non già su inesistenti

mezzi finanziari ma sullo spirito di abnegazione di quanti credono nell'utilità della vita associata, nel costume democratico, nella necessità di una ben condotta anche se lenta azione educativa (4).

In seguito non perde occasione per ribadire che il fatto che la Federazione si occupi di scuola non le conferisce il carattere di organismo politico o interpartitico, che fa della politica ma in senso aristotelico, che è fuori non contro i partiti che sono garanzia di libertà e che, pur non avendo con essi alcun legame agisce su di essi indirettamente attraverso gli associati; che non chiede né accetta favori né da loro né da enti governativi, che lascia ai sindacati la tutela immediata degli interessi dei singoli e della categoria, riservandosi la funzione del miglioramento delle istituzioni e degli insegnanti oltre a quella di «coscienza critica del sindacalismo scolastico». Della sua indipendenza sommamente gelosa, in quanto vi ravvisa una forza: «Noi siamo sicuri che la perseveranza vincerà il rassegnato scetticismo di molti colleghi, come la nostra azione ferma supererà l'atteggiamento di diffidenza e di sospetto degli organi governativi centrali e periferici verso coloro che, come tutti noi, non sono disposti ad incensare i potenti o a rinunciare alla libertà di giudizio del loro intelletto. Di questa libertà ci avvarremo sia per esporre le nostre idee sia per valutare quelle degli altri e per criticare senza apriorismi gli atti e gli atteggiamenti delle autorità tutorie».

L'orientamento non muta dopo più di un decennio: «Quello che abbiamo fatto, lo abbiamo fatto senza partiti alle spalle, senza i favori del governo; abbiamo il massimo rispetto per i partiti, ma crediamo che la politica della scuola debba essere una politica della cultura, svincolata da schemi di partito e dalla disciplina di partito» (5). E alcuni anni dopo, di fronte al turbine del sessantotto: «chi, come noi, non si abbandona alla facile logica di distruggere tutto per ricostruire tutto, perfetto e puro come una rosa di maggio; chi, come noi, crede ancora nella validità della cultura, nella funzione della scuola, nell'insegnamento della storia; chi soprattutto ha ancora fiducia nella capacità d'innovazione delle nostre innovazioni repubblicane e democratiche non può non volere che la situazione si evolveva rapidamente verso una scuola rinnovata, verso una società migliore. Ma uscire da una situazione di questo genere non è compito della Federazione, la quale non vuole trasformarsi e snaturarsi in associazione politica, ma fiancheggiare l'azione politica con un'azione prevalentemente tecnica di sollecitazione di provvedimenti incisivi sulla realtà, di critica di espedienti contingenti di denuncia di operazioni di sottogoverno e di malgoverno» (6).

Questo ruolo metapolitico dai difficili e dubbi confini, che riprende l'idea o meglio l'illusione salveminiiana del «partito della scuola», e di cui oggi è facile vedere i limiti non manca, specie nell'immediata dopoguerra, di serie motivazioni, anche a prescindere dal timore che la rinata gracile associazione non sia subito logorata nelle lotte fra partiti e fagocitata da qualcuno di essi. Risponde infatti all'esigenza di raccogliere sotto un'unica bandiera

tutti gli uomini di parte laica, di salvare quanto resta di meglio dell'eredità liberale e democratica, di aggregare ad un gruppo di veterani, memori di antiche battaglie combattute in un clima di libertà, giovani cresciuti durante la dittatura e quindi estranei ad ogni forma di vita associata e portati ad una concezione aristocratica ed individualistica della scuola e della cultura. Tuttavia questa linea, portata avanti fra crescenti difficoltà, si indebolisce via via che i partiti, sempre più consapevoli che la scuola è una grossa posta in gioco, affrontano il problema con strumenti propri e con programmi diversi ed i sindacati a loro volta travalicano l'area propriamente economica. Lo stesso laicismo ad un certo punto si rivela insufficiente a tenere unite persone che hanno vedute diverse o anche opposte di fronte a temi che presuppongono precisi orientamenti politici sociali, quale la scuola media unica o plurima. Inoltre la proclamata estraneità alla politica preclude alla Federazione di prendere posizione in questioni importanti per evitare spaccature interne e fa sì che la sua azione sia soprattutto di denuncia e di critica; ed è significativo che Mario Gliozzi nel 1956 affermi che la sua politica si possa ancora riassumere nella richiesta avanzata da Salvemini nel 1902: «più quattrini per la scuola e per gli insegnanti», in quanto come allora nemiche dello sviluppo scolastico sono le forze della conservazione, detentrici del potere economico, le quali sanno bene che si tratta di una questione prima di tutto finanziaria.

2. Per una scuola diversa

Sia nelle relazioni che tiene ad ogni apertura di congresso nella veste di presidente sia nella collaborazione a «L'Eco della Scuola Nuova», Gliozzi rivolge critiche severe ed accuratamente motivate alla politica scolastica governativa a cominciare dal ministro Guido Gonella cui fa colpa, tra l'altro, di favorire la scuola confessionale, di affidare, in dispregio di un'autogoverno elogiato a parole, ad un'inconsulta consulta didattica l'elaborazione di programmi reazionari per scuole non ancora esistenti e di emanare un progetto di riforma («Norme generali per l'istruzione, 1951») altrettanto conservatore quanto inattuabile, perché privo di copertura finanziaria. Fin da allora insiste che l'amministrazione sbaglia a presentare il rinnovamento come problema di programmi: problema che certo va affrontato ma che è assai meno importante ed urgente del finanziario, in quanto la spesa per la scuola è la più produttiva fra quelle di una nazione civile. Perciò «noi chiedevamo e chiediamo una politica che non si perda in ubbie, che non si esaurisca nelle vaste discussioni, non si abbandoni alla continua declamazione, non si appaghi della carta lucida ma tenda alla soluzione dei problemi concreti, anche se spiccioli lasciati dalla guerra e dalla inerzia del dopoguerra» (7).

Quando nel 1953 la Democrazia Cristiana perde la maggioranza assoluta, Gliozzi chiama i partiti laici a un più forte impegno anche al fine di impedire che si continui a sprecare danaro e tempo in

inchieste, convegni, commissioni inutili o dilatorie; e, pur compiacendosi che gli stanziamenti per la scuola siano aumentati, nota che sono sempre insufficienti, che si è minimizzata la piaga dell'analfabetismo, che le retribuzioni degli insegnanti restano troppo basse e che i danari si debbono trovare non già aumentando le tasse per l'istruzione secondaria, gratuita in tutti i paesi civili ma facendole pagare agli evasori. La nomina a ministro della P.I. del liberale Martino, gli fa sorgere la speranza, presto delusa, di una svolta e solo la crescente presa di coscienza dei problemi della scuola da parte della pubblica opinione lo trattengono dall'abbandonarsi al pessimismo.

Nel 1957, a proposito di una proposta di Fanfani di assegnare borse di studio ai capaci e meritevoli privi di mezzi, commenta che lo Stato fa molto meno di quanto dovrebbe ed a totale vantaggio dei ragazzi di città; infatti quelli di campagna non trovano posto nei convitti statali pochi di numero e saturi; ed avanza il dubbio se non sia meglio impiegare gli scarsi mezzi a favore della massa piuttosto che per coltivare ipotetici talenti (8). Benché la mancata indicazione delle fonti di finanziamento induca a temere che possa dissolversi in mera propaganda, riconosce al piano Fanfani vari aspetti positivi, in primo luogo quello della programmazione ma gli rimprovera subito di non provvedere abbastanza alla scuola dell'obbligo, fondamentale per l'avvenire della democrazia e per attirare all'insegnamento i giovani capaci. L'anno successivo, mentre circolano voci pessimistiche sulle sorti del piano Fanfani, avanza riserve più consistenti; tuttavia nel '61 si duole che sia ridotto ad una legge stralcio e prende occasione per ribadire che è indispensabile una pianificazione, aderente alle previsioni ed alla programmazione dell'economia del paese, condotta su dati certi e con metodi scientifici, rispettosa dal divieto costituzionale di sovvenzioni agli istituti privati (9).

Nel 1963 si compiace che tutti i partiti presentino la quinta legislatura come quella della scuola, pur aggiungendo, col solito realismo di dubitare che «siano state studiate con impegno e col massimo approfondimento le soluzioni più opportune o almeno le meno nocive», ed al XIX Congresso Nazionale (Bologna, 1963) esprime il consenso, in linea di massima, della Federazione per le proposte riformatrici avanzate dalla Commissione d'Indagine. Due anni dopo però si fa interprete della delusione per l'accantonamento e della disapprovazione per le «Linee direttive del piano di sviluppo della scuola» presentate da Luigi Gui, documento di dubbia natura giuridica ma di chiara marca conservatrice volto non a risolvere gravi ed urgenti problemi ma ad appesantire un già complicato apparato burocratico.

Nel Sessantotto affronta il compito molto arduo di mediare in senso moderato ma non conservatore gli orientamenti diversi dei colleghi, a cui fa notare che la scuola si è logorata in attesa di nuove norme di vita democratica e di nuovi ordinamenti ed ammonisce che, se non si vuole che la violenza alligni e si espanda, occorre

provvedere rapidamente con ampiezza di visione ed azioni costruttive; che occorrono leggi «liberali» e non demagogiche e soprattutto un dialogo con i giovani, la cui inquietudine non è ingiustificata. Infatti troppo poco si è fatto finora e, dopo anni di promesse non mantenute, non c'è da stupirsi che sia esplosa una contestazione che ha anche aspetti positivi, in quanto tende a spezzare incrostazioni autoritarie, a sollecitare strutture non classiste ed adeguate ai tempi, contenuti e metodi più moderni, a far sì che i giovani siano non strumenti ma soggetti dell'azione educativa. Ricorda che da tempo la Federazione ha chiesto invano l'abolizione di ogni discriminazione nel passaggio dalla scuola media agli istituti di secondo grado, la riforma della secondaria superiore e la liberalizzazione degli accessi universitari, nuove forme di preparazione degli insegnanti, provvedimenti che rendano effettivo il diritto allo studio, la democratizzazione delle strutture attraverso opportuni decentramenti, il riconoscimento giuridico delle associazioni e della stampa studentesca (10).

Dopo pochi anni è costretto a riconoscere amaramente che passata la burrasca si è tornati ad una situazione di stallo, di immobilismo, tuttavia, pur non riponendo molta fiducia neppure nei Decreti Delegati, di cui prevede una difficile applicazione; si augura che servano a legare più strettamente la scuola alla società e pensa che l'assenteismo o l'indifferenza degli insegnanti lascerebbero uno spazio pericoloso ai partiti (11).

3. Parità ed esame di Stato

Gliozzi, rispecchiando l'orientamento della Federazione, fin dal 1947 chiede una precisa legislazione che disciplini la scuola parastatale in modo che la parità non si traduca in privilegio, che ai diritti corrispondano doveri tra cui quello di assicurare uno stato giuridico agli insegnanti. Al Congresso di Roma del 1949 in una relazione intitolata «Esami di stato e parità», sostiene che si tratta di termini inscindibili, che occorre fissare bene i limiti della libertà d'insegnamento in modo che non comprenda la possibilità di rilasciare titoli con valore legale ed invita a riflettere sui cattivi risultati della concorrenza tra scuola pubblica e privata, in primo luogo sull'abbassamento del livello degli studi, in quanto i professori statali per motivi d'equità non possono bocciare alunni che sarebbero stati promossi se avessero potuto frequentare un costoso istituto privato, ragion per cui «il problema dell'esame di Stato da scolastico diventa sociale».

L'espansione della scuola privata, per la quasi totalità confessionale, dovuta salvo poche eccezioni da un lato a desiderio di guadagno e dall'altro di studio facile, gli appare come un grave pericolo per quella statale, l'unica atta a promuovere l'unità morale e politica del nostro popolo; perciò non si stanca di denunciare i favoritismi governativi, gli espedienti o le manovre occulte per eludere il dettato costituzionale vietante le sovvenzioni e s'indigna vivamente quando, in vista delle elezioni del '53, il ministro in un sol

giorno firma ben 350 decreti di riconoscimento legale (12). Giudica troppo debole la reazione e colpevole l'acquiescenza di troppi politici dell'area laica di fronte alle illegali sovvenzioni ad istituti confessionali: «Che i clericali facciano la loro politica sanfedista e nell'ordine naturale delle cose. Ma che i laici abbiano barattato per un piatto di lenticchie o per la vanità di elargire sorrisi di settimanali ed ai rotocalchi il patrimonio di tradizioni e di speranze rappresentato dalla scuola italiana, che ancora resiste nella cittadella libertà, questo è l'imperdonabile tradimento dei chierici».

Nel 1957 definisce «scandaloso» un progetto di legge sulla parità che, consenziente il ministro socialdemocratico Paolo Rossi, permetterebbe di eludere la legge fondamentale della Repubblica ed analogo commento fa al discorso pronunciato in parlamento da Aldo Moro nel novembre dello stesso anno. Nel Congresso di Roma del 1958 ricorda che da tempo la Federazione chiede invano una legge sulla parità, osservando amaramente che quando si tratta della scuola statale si ostenta un certo disprezzo per la questione finanziaria, che diventa invece importantissima quando si tratta della privata. Nel 1968 esprime il timore che quest'ultima sia preferita dalla famiglie abbienti perché più tranquilla, così che si preparano due canali diversi per le diverse classi sociali, e nel Congresso di Rapallo del 1971 afferma che, per evitare questo pericolo, è necessaria e urgente una precisa regolamentazione dei rapporti fra le due scuole (13).

In quanto all'esame di Stato, per alcuni anni Gliozzi (e con lui la maggior parte dei federali) lo vorrebbe operante nella originaria struttura gentiliana, ossia con commissari tutti estranei alla scuola di provenienza dell'alunno, con presidenti forniti di titoli adeguati, senza «membri interni» da celebrarsi soltanto nelle sedi di scuole statali e vede un pericolo in qualsiasi progetto di riforma. Tuttavia col tempo si fa strada in lui e nei colleghi la convinzione rafforzata degli avvenimenti del 1968, che una prova concepita per una scuola di élite non si adatta più per una scuola di massa: ritiene però che debba essere non abolita o vanificata ma restare, opportunamente modificata, pilastro fondamentale del nostro ordinamento scolastico per esigenze costituzionali e sociali, oltre che pedagogiche. In particolare insiste perché ne sia eliminato un grave difetto congenito, ossia la pretesa di misurare entità astratte e sfuggenti quali «la maturità» e la «personalità», mentre qualsiasi esame non può che valutare l'acquisizione di determinati contenuti culturali, nonostante le critiche, in genere eccessive, al nozionismo.

Benché i motivi degli oppositori non indeboliscano la sua pervicace convinzione, a costo di apparire «codino», della necessità dell'esame di Stato, nel 1969 invita i colleghi a collaborare senza preconcetti alla riforma in via di sperimentazione; però, dopo due anni, pur non auspicando un ritorno all'antico, la definisce fallimentare. Ed in uno degli ultimi scritti si duole che una prova che avrebbe dovuto assicurare serietà agli studi sia diventata «un rito

mortificante» in quanto una scuola che si rispetti non può non essere selezionatrice (14).

4. Gli insegnanti

Poiché la bontà della scuola dipende dagli insegnanti, più che da leggi, programmi e metodi, Gliozzi, fedele alla linea tradizionale della Federazione, li vuole in ogni senso all'altezza del compito: perciò si dice contrario alle abilitazioni didattiche, alle immissioni in ruolo senza concorso ed a tutti i provvedimenti che possono contribuire allo scadimento della loro preparazione e, pur appoggiando la richiesta di miglioramenti economici (*primum vivere*), ammonisce che non meno importanti sono la difesa della libertà d'insegnamento, garantita dalla Costituzione, la richiesta di autogoverno, la lotta contro tutte le forme, anche mascherate di eterogoverno, quali ad esempio i Centri Didattici, illegittimi organi del potere esecutivo. Si oppone recisamente anche ai progetti di rafforzamento dell'ispettorato, che soffocherebbe l'indipendenza, coarterebbe le coscienze, indurrebbe ad un mortificante conformismo, persuaso che, anche a prescindere dal fatto che l'idea dell'ispettore quale tecnico della materia è in pratica inattuabile dato il numero delle discipline, se lo fosse non produrrebbe che male in quanto ogni specialista è in genere prigioniero della sua specialità e quindi portato ad esigere un insegnamento minuto e pedante, privo di spontaneità, di slancio e di ricerca personali.

Al piano Fanfani rimprovera l'illusione di voler migliorare la scuola per mezzo di un corpo di polizia destinato per sua natura a generare metodi didattici, pesanti, nozionistici mnemonici, ad impedire o rallentare il rinnovamento pedagogico, a fabbricare teste servili al potere politico; e critica un'analoga proposta avanzata dalla Commissione d'Indagine ribadendo che gli ispettori tendono a conformare gli insegnanti a propria immagine, ragion per cui «piattezza, uniformità, forse delazione e sospetto, certamente conformismo pedagogico e politico» ne sarebbero i risultati. Ma proprio per questo i docenti debbono ricevere una seria formazione, disporre di buoni corsi di aggiornamento (molto diversi di quelli di indottrinamento organizzati dai Centri Didattici) essere selezionati attraverso ben congegnati esami di abilitazione e di concorso: la prolungata mancanza di questi ultimi è un grave danno per la scuola ed una più grave ingiustizia nei confronti dei giovani. La Federazione, attraverso il suo presidente, si duole che la scuola si saturi di troppi incapaci e trova deludente e di difficile applicazione anche le innovazioni prospettate dai Decreti Delegati (15).

5. La riforma della scuola

Gliozzi è pure il portavoce polemico ed appassionato della convinzione, presente in tutti i colleghi, della urgenza di una radicale riforma della scuola, da effettuarsi secondo un disegno chiaramente prestabilito, con l'effettiva disponibilità dei mezzi

finanziari indispensabili e non perde occasione per manifestare una salveminiiana diffidenza nei confronti dei progetti palinogenetici che vogliono cambiare tutto perché tutto rimanga come prima, delle idee grandiose destinate a restare sulla carta e non nasconde l'indignazione per le astuzie dilatorie dei politici, quale l'abuso di inchieste, commissioni, convegni e per gli espedienti di varia natura che inducendo a trattare di problemi lontani o insolubili, distolgono dagli immediati. Già al Congresso di Roma del 1954 afferma che, se una riforma globale non si può fare, occorre una politica che affronti i vari tempi uno per volta secondo un programma prefissato, ed in quello del 1956, sempre a Roma, premesso che il miraggio della riforma Gonella è riuscito a paralizzare la scuola per cinque anni, assicura che anche la Federazione avverte l'esigenza di un profondo rinnovamento, a cominciare dalle strutture, ma che, volendo restare con i piedi sulla terra, respinge le proposte messianiche che si traducono in posizioni di immobilismo e le incaute improvvisazioni, e chiede provvedimenti modesti ma attuabili, in quanto un piano di largo respiro richiede molto tempo ed intanto non si può lasciare andare tutto alla deriva. Un radicale mutamento implica infatti condizioni che vanno al di là degli intenti più o meno sinceri di qualche ministro: «La scuola si riforma e si rinnova quando il paese è pervaso da nuove idealità civili e quando la cultura è scossa da fremiti di nuovi fermenti (...). Senza nuove idealità civili e culturali la scuola vive nei suoi vecchi schemi, custode e prigioniera dell'ordinamento che l'ha espressa».

Nel 1961 giudica un'annunciata indagine parlamentare inutile se condotta secondo i vecchi schemi, mentre non lo sarebbe una raccolta esatta ed aggiornata di dati statistici sui molteplici aspetti dell'istruzione in rapporto al mercato del lavoro. Ribadisce che qualunque seria riforma va accuratamente predisposta, ma che una volta arrivati all'attuazione non deve essere diluita nel tempo in quanto l'applicazione graduale genera incertezza e precarietà (16).

Nonostante queste riserve si adopera con tutte le forze, incontrando forti dissensi anche interni, per quelle innovazioni che stima necessarie ed urgenti: in primo luogo l'istituzione di una scuola media in cui tutti i ragazzi italiani possano ricevere fino ai 14 anni l'istruzione obbligatoria. A favore di essa si pronuncia fin dal 1950 nel convegno regionale di Saint Vincent; nel XV Congresso (Firenze, 1956) accusa la classe dirigente di lasciare senza scuola i 2/3 degli obbligati, a otto anni dalla Costituzione e a trentacinque da un preciso impegno assunto dallo Stato e giudica la recente istituzione per via amministrativa della postelementare un chiaro segno di cattiva volontà: «Uno stato democratico deve tendere, almeno come ideale a consentire a tutti i cittadini capaci di mutare la propria condizione sociale attraverso la prosecuzione degli studi; non possono quindi concepire, almeno in linea teorica, scuole per la prima adolescenza fine a se stesse, preclusive ad ulteriori sviluppi».

Poiché un problema politico e sociale di questa portata non può

essere risolto attraverso espedienti quali le «classi attive» sperimentate dai Centri Didattici in alcune scuole medie e professionali o la cosiddetta «scuola opzionale», occorre battere vie diverse da quelle tentate o proposte, ivi compresa la scuola «tripartita» del progetto Medici, adattamento maldestro della vecchia formula reazionaria delle scuole diverse per i due popoli, care ai sistemi conservatori perché cristallizzano le classi sociali o almeno ne rendono più vischioso lo scambio, impediscono che la scelta dei dirigenti avvenga in un vivaio sempre più ampio e garantiscono il cammino della cultura nel solco della tradizione (17).

Nel 1961 a Torino, dopo aver ricordato ai non pochi colleghi dissenzienti che la Federazione ha votato a maggioranza a favore della scuola unica fin dal congresso fiorentino del 1956, apertamente dichiara che si tratta di una sua convinzione profonda ed irrinunciabile, maturata attraverso anni di riflessioni e di lotte e che si ritiene onorato di aver votato, quale membro del consiglio superiore della P.I., in suo favore, ritenendola essenziale per il rinnovamento democratico italiano. E «L'Eco» scrive che questa soluzione, nonostante trovi contrari tanti docenti, è la più razionale e la più utile alla collettività. Pur riconoscendo che la nuova scuola, in quanto frutto di un compromesso, non è l'ideale e pur prevedendo che la mancanza di aule e di insegnanti e le nostalgie del passato ne renderanno ardui gli inizi, ne saluta con gioia la nascita, quale conquista che pone tutti i ragazzi su un piano di pari dignità. Si dice sicuro che potrà migliorare con l'esperienza e soprattutto con l'impegno e l'amore e che via via che se ne vedranno i benefici cadranno le ostilità e le diffidenze, ed esorta coloro che le sono stati avversari a collaborare «ad un'opera grande», al «vero miracolo italiano» e a liberarsi «dalle fastidiose remore del passato, dal misoneismo, dalle dubbiezze, dalle prevenzioni» (18).

Al congresso di Bologna del 1963 combatte la psicosi del declassamento insistendo che l'innovazione è stata imposta dai tempi e, pur riconoscendo la validità di molte critiche, rifiuta di condividerne quella dell'inevitabile abbassamento culturale, previsto dalle solite Cassandre, in seguito alla detronizzazione del latino, mentre gli sembra che il pericolo sia piuttosto negli insegnanti, nella disposizione d'animo con cui affrontano il non facile compito di forgiare una scuola nuova non inferiore alla vecchia anche per il contenuto culturale; mette anche in guardia contro quello forse più grave, di una cattiva applicazione della legge tale di eludere una grande conquista, ossia l'eliminazione di precoci discriminazioni sociali, e non si stanca mai di ripetere che il privilegio del latino rischia di riprodurre all'interno della nuova scuola distinzioni che si volevano superate, che la mancanza del promesso tempo pieno danneggia coloro che meno sono favoriti dall'ambiente. L'istituzione legale della nuova scuola deve essere considerata soltanto un primo passo: «In conclusione la scuola media unica, che fu una grande conquista della democrazia italiana, la più grande nel campo

scolastico nel secolo di vita unitaria è ancora da creare. Occorre scolarizzare tutto il popolo italiano...» (19).

Si oppone però ai mutamenti nel timore che si riducano a controriforme e nel 1968 si compiace che, nonostante le manovre reazionarie, la scuola media si sia fatta le ossa «dimostrando di giorno in giorno la sua volontà, la sua forza di penetrazione nelle masse, la sua capacità di formazione e di elevazione del cittadino, l'efficacia dei suoi nuovi metodi didattici più aperti e più confidenti; essa rappresenta la rottura dei vecchi schemi ed il simbolo dell'uguaglianza dei cittadini voluta dalla costituzione». Per questo credo debba essere migliorata, ma non cambiata nel senso indicato dai conservatori (20).

6. Le ultime battaglie

Fin dagli anni cinquanta la Federazione insiste anche per il rinnovamento degli istituti medi di secondo grado; Gliozzi, che ne costituisce la voce, sottopone a critica serrata le proposte ed i propositi ufficiali, a cominciare dai disegni di legge del 1959, di cui prevede l'insuccesso, anche perché non prendono in considerazione il capitale problema degli accessi universitari, trascurato dalla Commissione d'Indagine e dal Piano Gui in modo da lasciare inalterato l'anacronistico privilegio del liceo classico.

Nel 1964 ammonisce con facile profezia che il ritardo con cui si affronta la riforma della scuola media di secondo grado, che dovrebbe andare in vigore del '66, ossia al compimento del primo triennio della nuova media, sarà causa di non lievi mali, ad ovviare i quali non reputa sufficiente i ritocchi dei programmi di latino. Né giudica rimedio appropriato la modificazione provvisoria dei bienni, che porterebbe soltanto disarticolazione e frantumazione (21).

Al Congresso di Trieste del 1968 ricorda che la Federazione ha chiesto da anni la completa liberalizzazione degli accessi universitari, che appoggia la soppressione dell'esame di ammissione al Magistero e si dice convinto che tra le cause non ultime della contestazione vi è anche la mancata riforma degli istituti di secondo grado, sempre elusa da una classe dirigente conservatrice, ferma all'assetto gentiliano, incurante della necessità che «tutta la scuola secondaria deve orientare, non discriminare; aiutare il giovane ad esprimere se stesso, a scoprire le proprie vocazioni o inclinazioni o almeno capacità, non cristallizzarlo in precoci specializzazioni».

Ma non si fa troppe illusioni anche perché convinto, come scrive più tardi, che una radicale riforma esiga la preliminare abrogazione del Concordato, inconciliabile con il pluralismo delle ideologie e le istanze di democratizzazione. Riconosce perciò amaramente che nonostante la lunga lotta per adeguare la scuola alle esigenze della società contemporanea tanto diversa dalla società dei nostri padri che quella scuola ci ha tramandato, la riforma è sempre lontana (22).

Con la sua morte (1977) si chiude la seconda fase della vita della FNISM e ne comincia una nuova; per un trentennio egli è stato il

leader indiscusso di una battaglia ardua ed estenuante ma tutt'altro che inutile combattuta da un gruppo ristretto e senza potere, ma fiducioso nella forza delle idee, forte della consapevolezza di operare pur senza certezza di vittorie per una causa giusta, ossia per una scuola migliore in una società autenticamente democratica e pluralistica.

NOTE

- (1) «L'Eco della Scuola Nuova», organo della FNISM, diretto prima da Antonio Basso, poi da Gliozzi, pur con mezzi ridotti e veste tipografica modestissima costituisce una voce importante nel dibattito scolastico. Ai fascicoli mensili si aggiungono supplementi (che dal 1952 si trasformano in quaderni) che affrontano temi di attualità: la storia della scuola; l'educazione alla democrazia; il sindacalismo scolastico; scuola e biblioteca; scuola e teatro, stampa e cinema per ragazzi. Benedetto Croce; l'insegnamento delle scienze naturali; l'attivismo nella scuola media; il capo d'istituto; filosofia, pedagogia e scuola attiva; i test o prove oggettive di profitto; la storia dell'arte; la scuola e la Resistenza; la scuola dell'obbligo; scuola, politica e costume; la stampa studentesca; i mezzi audiovisivi; Salvemini; l'insegnamento dell'educazione civica; l'edilizia scolastica; la scuola dell'obbligo; orientamenti per lo studio della storia del secolo. Tra i collaboratori basti ricordare Riccardo Bauer, Lamberto Borghi, Bruno Ciari, Ernesto Codignola, Raffele Laporta, Ugo Guido Mondolfo, Ferruccio Parri, Guido Quazza, Gaetano Salvemini, Paolo Serini, Giorgio Spini, Salvatore Valitutti, Aldo Visalberghi. Mario Gliozzi nel congresso di Bologna del 1963 definisce «L'Eco» «specchio dell'opera della Federazione, organo di polemica e di studio, animato sempre da spirito di verità, d'obiettività, di libertà». Dall'a.XXXVII, n. 5-6, maggio-giugno 1981, l'organo mensile della FNISM viene pubblicato a Roma.
- (2) Nel 1949 presidente è Ferdinando Bernini, vicepresidente Antonio Basso.
- (3) Croce invia al Congresso di Napoli (1950) un messaggio, accolto da grandi acclamazioni, in cui tra l'altro dice: «Voi discuterete di gravi problemi che toccano le sorti della cultura italiana. Voi, ne sono sicuro, vi ricorderete che la cultura italiana è una sola, che si può chiamare laica, ma non ha bisogno di quello che attiene ai singoli partiti, che vorrebbero frammischiarvi i loro propri fini alterandone la purezza» (FNISM, XIII Congresso, Napoli, 18-20 maggio 1950, *Rendiconto sommario e contributi congressuali*, Torino, 1950, p. 30).
- (4) Vedi Atti del Congresso Regionale di Saint Vincent (maggio 1950) e del XV Congresso Nazionale (Roma, 1954). Cfr. *Acta et agenda*, in «L'Eco della Scuola Nuova», gennaio 1954.
- (5) XIII Congresso Nazionale (Torino, 1961).
- (6) Relazione della Giunta Esecutiva, XXI Congresso (Rapallo 1971).
- (7) XIV Congresso Nazionale (Roma, 1952); vedi *Ragioniamo sui fatti*, in «L'Eco della Scuola Nuova», luglio 1952.
- (8) Vedi *Giustizia per la scuola*, in «L'Eco della Scuola Nuova», luglio 1953; *Il bilancio*, *ibidem*, dicembre 1953; *Una svolta*, *ibidem*, marzo 1954; *La legge delega*, *ibidem*, agosto-settembre 1954; *Prima presentazione*, *ibidem*, dicembre 1954; *La smorfia del gatto*, *ibidem*, luglio 1955; *La coltivazione dei talenti*, *ibidem*, dicembre 1957.
- (9) Vedi *Il piano decennale*, in «L'Eco della Scuola Nuova», agosto 1954; *Piccole note*, *ibidem*, novembre 1958; *Fine d'anno*, *ibidem*, luglio 1961; *Il piano in frigorifero*, *ibidem*, dicembre 1961; *La pianificazione scolastica*, *ibidem*, gennaio 1962; *La legislatura della scuola*, *ibidem*, giugno 1963.
- (10) Vedi *Per la quinta legislatura*, in «L'Eco della Scuola Nuova», febbraio 1968; *Il logorio dell'attesa*, *ibidem*, giugno 1968; *La scuola aspetterà*, *ibidem*, luglio-agosto 1968.
- (11) Vedi *Il ponte crollato*, in «L'Eco della Scuola Nuova», maggio 1971; *Necessaria una partecipazione attiva*, *ibidem*, ottobre 1974, *Dal dire al fare*, *ibidem*, maggio 1975; *Applicazione dei decreti delegati*, *ibidem*, luglio 1975; *Fine della legislatura*, *ibidem*, giugno 1976.

- (12) Vedi *Scuole parastatali*, in «L'Eco della Scuola Nuova», luglio 1947; *Il bilancio* *ibidem*, dicembre 1953.
- (13) Vedi *Il tradimento dei chierici*, in «L'Eco della Scuola Nuova», maggio 1955; *Dalla convenzione alla sovvenzione*, *ibidem*, maggio 1957; *Tre problemi fra tanti*, *ibidem*, gennaio 1958; *Assalto frontale alla scuola di Stato*, *ibidem*, gennaio 1961; *La guerra scolastica*, *ibidem*, agosto-settembre 1961; *La scuola in tumulto*, *ibidem*, febbraio 1971.
- (14) Vedi: *La fine di un luogo comune*, in «L'Eco della Scuola Nuova», agosto 1952; *Insegnamenti di un esperimento*, *ibidem*, settembre 1952; *Lettera al ministro Segni*, *ibidem*, dicembre 1952; *Revisione costituzionale per gli esami di Stato*, *ibidem*, ottobre 1953; *Il bilancio*, *ibidem*, Dicembre 1953; *Il doppio esame*, *ibidem*, settembre 1966; *L'esame di Stato*, *ibidem*, settembre 1968; *Polemiche di stagione*, *ibidem*, ottobre 1968; *I nuovi metodi d'esame*, *ibidem*, luglio 1969; *Fantasma*, *ibidem*, agosto-settembre 1969; *Accertamento di profitto*, *ibidem*, giugno 1970; *Maturità e bocciature*, *ibidem*, luglio 1976.
- (15) Vedi *No ai trecento tiranni*, in «L'Eco della Scuola Nuova», febbraio 1956; *Ancora contro i tiranni*, *ibidem*, marzo 1956; *Il piano decennale*, *ibidem*, agosto-settembre 1958; *Un ministro calunniato*, *ibidem*, giugno 1960; *L'osservanza della legge*, *ibidem*, settembre 1967; *Tre puledri*, *ibidem*, giugno 1969; *Sperimentazione ed aggiornamento*, *ibidem*, luglio 1974. - Vedi anche la relazione al Congresso di Bologna del 1963.
- (16) Vedi *La riforma di mezza estate*, in «L'Eco della Scuola Nuova», ottobre 1959.
- (17) Vedi *Panna montata*, in «L'Eco della Scuola Nuova», dicembre 1956; *Troppa grazia Sant'Antonio*, *ibidem*, dicembre 1959.
- (18) Vedi *Verso la scuola media unica*, in «L'Eco della Scuola Nuova», agosto-settembre 1962; *Nasce la nuova scuola*, *ibidem*, ottobre 1962; *Saluto alla nuova media*, gennaio 1963.
- (19) XX Congresso Nazionale (Bologna, 1965).
- (20) Vedi *La controriforma*, in «L'Eco della Scuola Nuova», aprile 1967; *Per la quinta legislatura*, *ibidem*, febbraio 1968.
- (21) Vedi *I tempi della riforma*, in «L'Eco della Scuola Nuova», febbraio 1964; *Spese senza riforma*, *ibidem*, luglio 1965; *Delusioni di un anno*, *ibidem*, gennaio 1967; *Non disarticolare la scuola*, *ibidem*, novembre 1967.
- (22) Vedi *Aprire le porte*, in «L'Eco della Scuola Nuova», dicembre 1968; *La riforma non è vicina*, *ibidem*, gennaio 1971; *Sciogliere il nodo*, *ibidem*, aprile 1971; *Riforma della scuola e Concordato*, *ibidem*, novembre 1971.

**MUTAMENTI DI RUOLO E
DELLO STATUS DELL'INSEGNANTE
DALLA COMMISSIONE DI INDAGINE
(1962-63) AD OGGI**

di ANTONIO SANTONI RUGIU

Questo mio discorso parte dalla Commissione di Indagine perché fu in quell'occasione — autunno 1962-estate 1963 — che il disegno generale di riforma del nostro sistema di istruzione pubblica parve prossimo a essere finalmente apportato. Inoltre, sempre nella stessa occasione, il tema della formazione-scelta-aggiornamento del personale dirigente e docente, emerse organicamente inquadrato e dotato di forte motivazione al cambiamento, tanto che nella gerarchia ideale dei temi affrontati dalla Commissione seguiva solo l'università e precedeva l'istruzione professionale, l'obbligo e l'assistenza scolastici, l'edilizia e le attrezzature, la scuola non statale, le strutture e gli ordinamenti. Era solo una precedenza data come caramella consolatoria? No, si può tranquillamente dire di no: al momento tutti credevano in una prospettiva di riforma generale e ritenevano che una delle condizioni di essa fosse proprio l'effettiva revisione del pacchetto ruolo-status dei docenti e dirigenti, ivi compresa la revisione dei curricoli formativi e professionali. I più ottimisti speravano che davvero mancasse poco all'alba di un nuovo radioso giorno per la nostra scuola «moderna e democratica». I pessimisti ridimensionavano questo sogno, naturalmente, ma ammettevano che parecchio sarebbe stato innovato, soprattutto riguardo al personale scolastico. Non va dimenticato che proprio nell'autunno del '62 si avviava all'approvazione finale la legge istitutiva della scuola media dell'obbligo dopo anni di acceso dibattito non più limitato ai circoli specializzati ma esteso, forse per la prima volta, anche a livello di forze politiche e dell'opinione pubblica. Era insomma una vera stagione delle speranze, alimentate anche dall'annuncio del centrosinistra che molti attendevano come la pietra filosofale.

La sottocommissione che si occupava delle questioni relative agli insegnanti vide emergere subito un sorprendente consenso, e tutti i suoi membri convennero subito su due aspetti pregiudiziali: 1) che la formazione culturale e professionale fornita dalle Scuole e dagli Istituti magistrali era da considerarsi anacronistica e del tutto insufficiente; 2) che la preparazione professionale fornita dalle facoltà universitarie era inesistente o comunque troppo approssimativa e altrettanto inesistente era il raccordo laurea-insegnamento medio. Inoltre, saltò all'occhio che il gettito di abilitati magistrali provenienti dagli Istituti (dei quali circa la metà erano privati parificati, in gran parte gestiti da suore) era di gran lunga eccedente le capacità di assorbimento degli organici dell'istruzione elementare,

in misura allarmante: su circa 22 mila abitanti annui si stimava trovasse sistemazione non più di 2-3 mila. Una ragione di più per proporre l'abrogazione di curricula formativi che oltre ad apparire evidentemente fuori tempo alimentavano sensibilmente la disoccupazione magistrale. Ma la concordia diagnostica non durò molto: al momento di avanzare le proposte conseguenti i membri cattolici furono richiamati all'ordine. Alcuni di loro apertamente dichiararono che per molti ordini religiosi muliebri le scuole e gli istituti magistrali erano non solo un'ideale ragion d'essere ma anche una delle superstiti fonti di sussistenza, e mettere in crisi o addirittura cancellare quelle istituzioni scolastiche voleva dire mettere in crisi le medesime congregazioni, e questo le forze cattoliche e la DC non avrebbero mai tollerato. Nelle proposte conclusive si leggerà infatti che la maggioranza, ossia i cattolici, proponevano l'inglobamento delle scuole magistrali negli istituti magistrali come indirizzo interno di specializzazione per l'infanzia prescolare; la minoranza laica, invece proponeva sì il prolungamento delle scuole magistrali ma prevedendo anche di portare a livello universitario sia la formazione degli insegnanti primari e sia quella delle (la discriminazione sessuale sembrava ancora inattaccabile) insegnanti di scuola materna. Un solo membro (per la cronaca, il futuro ministro della P.I. Salvatore Valitutti) condivise la proposta di prolungamento della «scuoletta» magistrale ma non la prospettiva di preparazione a livello superiore. Per gli elementari si riconobbe all'unanimità la necessità di una formazione a livello universitario (ma per affermare legislativamente il principio attenderemo i DD del '74) e precisamente in un corso biennale di un apposito istituto superiore per la formazione degli insegnanti, destinato anche alla formazione abilitante dei secondari, e all'aggiornamento di tutto il personale scolastico.

Tuttavia apparve subito chiaro che le stesse posizioni più moderate recuperate dai cattolici in Commissione erano troppo avanzate per la DC. Nelle proposte che il ministro Gui ricavò dalla relazione della Commissione (tuttora interessante a leggersi come documento dell'immobilismo ufficiale nella rapida mutevolezza dei tempi) spariva del tutto ogni intenzione di intervenire nei curricula secondari e universitari dai quali provenivano gli insegnanti dei rispettivi gradi di istruzione. La logica del *ne varietur* aveva subito ripreso campo. Le cosiddette Linee Gui del 1965 testimoniano anche ai sordi e ai ciechi che l'immobilismo impresso dalla DC alla politica scolastica — forse più che ad altri settori — non poteva subire altre eccezioni dopo l'istituzione della scuola media dell'obbligo. Questa era stata indifferibile per la convergenza di spinte diverse, non ultima quella dell'industria in espansione e perciò bisognosa di manodopera qualificabile, ma oltre sarebbe stato imprudente andare. E, si sa, val più prudenza che santità.

Il mantenimento delle Scuole e degli Istituti magistrali, tali e quali erano degli anni '20, presupponeva un rinforzo di questa cittadella anche negli sbocchi, ossia presupponeva il mantenimento

dei Magisteri quali canali riservati agli abilitati magistrali, più brevi delle altre facoltà ma non *minoris juris*. Quindi occorre dire di no anche a una riforma dei curricula universitari o comunque a quegli interventi a creare o ad affiancare nuovi curricula specificatamente destinati alla preparazione degli insegnanti. I Magisteri delle suore erano pochi rispetto a quelli pubblici, soltanto due. Ma non vanno dimenticati i Magisteri pubblici (liberi o statali) che sorgono numerosi negli anni '60 e che le forze cattoliche in certo senso controllavano attraverso la composizione dei Comitati tecnici che li gestivano negli anni dell'impianto, direttamente nominati dal ministro della P.I., sempre democristiano. Né va dimenticato che con la stessa legge che liberalizzava gli accessi universitari (legge n. 910 del dicembre '69) a beneficio di tutti i provenienti da istituti secondari quinquennali, per non mettere in crisi il vecchio Magistrale quadriennale fu istituito il cosiddetto anno integrativo che consente poi l'accesso ad ogni corso di laurea. Fra parentesi, questo anomalo corso, ormai in atto da dodici anni e seguito da un numero crescente di abilitati soprattutto magistrali (anche col favore del marchingeo dell'iscrizione alla Facoltà di Magistero e dopo, ottenuta con facilità l'idoneità integrativa, del passaggio al 2° anno di altra Facoltà) meriterebbe una qualche attenzione da parte degli osservatori della politica scolastica, non fosse altro per il peculiare ruolo dei docenti secondari e universitari che vi sono addetti.

Qualche anno dopo, precisamente nell'autunno 1970, il ministro Misasi faceva approvare dal Consiglio dei ministri un detto «Provvedimento - ponte», ossia in attesa della riforma della secondaria e della revisione dell'ordinamento dell'obbligo, che fra l'altro prevedeva il prolungamento a cinque anni dell'Istituto e della Scuola magistrale, praticamente secondo la proposta della Commissione d'Indagine di otto anni prima. In proposito emersero due schieramenti, i favorevoli e i contrari; ognuno dei due schieramenti aveva una componente di destra e una di sinistra, diciamo così. I favorevoli di destra cattolica accettavano il prolungamento sperando però di ottenere la contropartita della sopravvivenza di un canale magistrale anche dopo l'unificazione delle secondarie, quelli di sinistra pensavano secondo l'antico adagio di «meglio un uovo oggi che una gallina domani», ovvero contentarsi del prolungamento — che nel caso della Scuola magistrale sarebbe stata affermazione non trascurabile — prima della riforma che appariva già come un'araba fenice. I contrari ritenevano, rispettivamente, che il prolungamento era una concessione eccessiva e che la cosa migliore era mantenere la *status quo*, oppure che un provvedimento del genere era un siluro contro la riforma della secondaria, con la quale si sarebbe fatto radicale giustizia del canale magistrale, così come degli altri indirizzi a precoce connotazione professionale. Alla fine hanno avuto ragione, come sempre, i più conservatori che prevedevano il fallimento della riforma generale e che istituto e «scuoletta» magistrale potevano continuare a sopravvivere, anche se oramai apertamente

criticati da organizzazioni e convegni internazionali. Con la caduta del Provvedimento-ponte, il discorso del rinnovamento della formazione degli insegnanti di scuola materna e elementare non è stato più ripreso. Ma mentre su questo tavolo i giochi restavano fermi, su altro tavolo essi diventavano parecchio movimentati.

Prima di dare uno sguardo sui mutamenti essenziali intervenuti nel ruolo dell'insegnante primario, completiamo il panorama delle mancate riforme anche in relazione alla formazione degli insegnanti secondari. Dopo affronteremo in breve la questione del ruolo effettivo per gli uni e per gli altri. Mi sembra utile riandare a una proposta Gui del '65 — una delle proposte con grandi riduzioni e tante manipolazioni derivate dalla relazione della Commissione di Indagine — che prevedeva nella riformanda istruzione superiore la creazione di Istituti aggregati per corsi paralleli a quelli tradizionali «accademici» delle Facoltà ma di durata inferiore e con prevalente finalità professionale. La proposta fu subito combattuta da varie parti, sia dai conservatori fedeli al modello antico di una università aristocratica e disinteressata e sia dalle organizzazioni studentesche che vedevano in questo nuovo canale una destinazione per scaricarvi i discriminati socio-economici, e presto fu accantonata. Fu un peccato però perché lasciò priva l'Italia di una soluzione che ormai tutti i paesi evoluti o in via di espansione hanno adottato, grazie a corsi di formazione professionale superiore distinti dai corsi tradizionali, soprattutto per le Facoltà nettamente umanistiche o scientifiche ossia quelle che respingono tuttora ogni finalità di formazione professionale esplicita. Va detto che Gui non pensava di utilizzare gli Istituti aggregati per la preparazione degli insegnanti, anzi per questo aspetto si proponevano soluzioni puramente interlocutorie. Ma tali istituti avrebbero offerto un nuovo modello e forse aperto una nuova filosofia del *training* culturale e comportamentale per determinati profili professionali, promuovendo più moderni meccanismi anche nel raccordo affettivo formazione-occupazione e cioè nel nostro caso laurea-abilitazione-insegnamento.

Cadendo questa opportunità non cadeva tuttavia la necessità di provvedere in qualche modo a una formazione meno lacunosa dei professori che ancora numerosi venivano richiesti per la scuola media e dalla fine degli anni '60 anche per le secondarie superiori. Ebbe così inizio un balletto di progetti e interventi reali che durò per parecchi anni, intenso e quanto mai volenteroso ma alla fine improduttivo. Le movenze del balletto, diciamo, ebbero inizio nell'estate '70 con un D.M. che estendeva a tutte le Facoltà di Lettere e Filosofia o di Scienze la possibile istituzione di un corso quinquennale concludentesi con una laurea abilitante rispettivamente all'insegnamento delle materie letterarie o della matematica e osservazioni scientifiche nella scuola media. La disposizione legislativa originaria in materia era stata approvata in Parlamento alcuni anni prima ma solo a beneficio della istituenda università calabra. Il ministro ora la allargava a tutte le sedi accademiche. La

novità non sarebbe stata indifferente ai fini della preparazione dei futuri docenti perché il quinto anno era destinato giustamente ad approfondimenti pedagogico-didattici e ad attività di tirocinio, segnando così un avvio di attenzione su questo aspetto da sempre trascurato. Ma la prolissità dell'ordinamento previsto e anche la scarsa disponibilità dei docenti universitari a svolgere la parte teorica del discorso metodologico-didattico (ma quanti di loro sarebbero stati attrezzati a farlo?) e dei colleghi secondari a seguire le applicazioni pratiche (dove quando e come?) agirono da zavorra all'iniziativa al punto che di fatto questa non attecchì in nessun ateneo e la stessa università calabra dopo qualche anno ne fu esonerata. Va anche ricordato che il fabbisogno di insegnanti nella scuola media andava già saturandosi e si apriva invece nelle secondarie superiori, riguardo alle quali però la progettata laurea abilitante era priva di efficacia. Si capisce allora che gli studenti per primi non abbiano mostrato grande interesse per la soluzione. Era cominciata male: dopo più di cento anni si varava una iniziativa per garantire un minimo di preparazione specifica ai futuri docenti, e questa nasceva morta.

L'insuccesso iniziale non ostacolò in ogni caso altri propositi di intervento. L'idea che l'università dovesse occuparsi anche di un avvio della formazione professionale dei docenti secondari fu ripresa da un nuovo ddl per la riforma universitaria, il n. 612 dei primi del '71, che prevedeva corsi di formazione pedagogica e didattica da affidarsi agli istituendi Dipartimenti di scienze dell'educazione. Sull'attribuzione alle strutture accademiche dell'onere della formazione professionale o almeno della preparazione di fondo relativa pesava anche la constatazione del fenomeno che poi si dirà della «scuola autoalimentantesi»: poiché allora più della metà dei laureati complessivi trovava occupazione come insegnanti nelle scuole medie e secondarie parve naturale che i corsi accademici offrissero a questa cospicua fetta di giovani un'integrazione di carattere pedagogico e metodologico agli studi tradizionali. Ma se la figura della laurea abilitante era defunta sul nascere, questa abortì parecchio prima: i Dipartimenti di scienze dell'educazione che avrebbero dovuto gestire i corsi non piacquero a nessuno, né ai docenti delle diverse discipline (soprattutto a quelli della Facoltà non umanistiche) né agli stessi pedagogisti spaventati da una così gravosa incombenza da affrontarsi senza l'ombra di adeguati supporti. Si doveva insomma toccare con mano che l'università, in parte per la consueta mentalità dei chiarissimi professori da sempre aliena, salvo eccezioni, o addirittura sprezzante verso le questioni didattiche delle scuole medie, e in altra parte per l'inadattabilità delle strutture accademiche a nuovi compiti formativi e per di più da attuarsi su così vasta scala (circa 50 mila laureandi da formare pedagogicamente ogni anno), non era in materia disponibile.

Ma a confermare la sensibilizzazione alla questione, pochi mesi dopo veniva approvata un'altra variante del progetto, questa volta

senza più tener conto delle strutture universitarie e fidando invece sulle vecchie stanze dell'amministrazione della P.I. Ecco i corsi abilitanti, sanciti alla fine del '71 con validità temporanea fino al '73-'74: dopo tale data tutti erano convinti che sarebbe stata varata sia la riforma della secondaria e sia quella dell'università e che si sarebbero predisposti curricula di formazione abilitante, fuori o dentro le strutture, finalmente moderni ed efficienti. Sappiamo tutti che poi questi corsi sono stati prorogati *sine die*, sempre nella fideistica attesa delle riforme annunciate da almeno venti anni. E con essi è stata prorogata la possibilità di accedere direttamente ai ruoli, senza necessità del vaglio del concorso. Fu una grossa novità, approvata da alcuni e condannata da altri, che introduceva nell'ordinamento una patente contraddizione con l'obbligo di accesso ai ruoli unicamente attraverso regolari concorsi, ribadito perfino dalla Costituzione.

Alla contraddizione di principio pensò il ministro Scalfaro ad aggiungerne un'altra di carattere pratico, ancora più vistosa: mentre si svolgevano i corsi abilitanti e mentre si dava per certa la loro proroga a tempo indeterminato, Scalfaro bandiva concorsi a cattedra per complessivi 23 mila posti, destinati ovviamente ai non frequentanti i corsi abilitanti, ossia a coloro privi anche dell'ombra di una preparazione professionale teorico-pratica. In altri tempi, l'assurdo di una doppia e contrastante normativa e del conflitto fra la mano destra che approvava la logica dei corsi abilitanti e la sinistra (trattandosi di Scalfaro si fa per dire) che bandisce insieme i concorsi, avrebbe fatto rumore. Purtroppo va registrato il fatto che passò quasi inosservata. Sulla scia ancora degli anni caldi della contestazione non si andò troppo per il sottile per ridurre lo scontento dei giovani laureati offrendo loro quanto più possibile di opportunità occupazionali proprio nel settore che, si è detto, da anni ne assorbiva la maggiore fetta. Evidentemente questa preoccupazione prevalse sulle più elementari regole previsionali — non dico di programmazione perché sappiamo che questa è stato solo un fonema al punto che in breve gli organici della scuola secondaria inferiore e superiore hanno finito per risultare saturi esattamente come lo erano quelli delle elementari.

Nella seconda metà degli anni '70 va così apparendo in tutta la sua drammatica evidenza il problema della disoccupazione di maestri e professori. I Decreti Delegati nel '74, più precisamente il DPR n. 417 contenente il nuovo stato giuridico, nel confermare l'obbligo dei concorsi per l'immissione in ruolo, ne dettava anche una nuova disciplina, rinnovata soprattutto a livello magistrale con la originale combinazione del corso-concorso. Lo stesso DPR affermava il requisito della preparazione di liello universitario anche per gli insegnanti primari, ma era un'altra rivendicazione di principio priva di valore prescrittivo. Diverse circostanze obiettive (la crescente indisponibilità di organici, la non approvazione della riforma secondaria e di quella universitaria, il progressivo grave

decadimento della struttura burocratico-organizzativa per cui anche l'ordinaria amministrazione diviene per la P.I. un problema di stato) hanno poi impedito l'applicazione delle nuove modalità dei concorsi (con la sola eccezione di un concorso magistrale) e da predisposizione delle procedure per garantire a tutti i docenti una formazione a livello universitario. D'altronde, come bandire concorsi per nuovi posti se con la progressiva sistemazione dei precari e con la riduzione contemporanea degli alunni non ve ne sono più da coprire (o almeno non in numero decente che giustifichi un bando nazionale destinato a mobilitare una folla mai vista di aspiranti)? E a che scopo escogitare nuovi curricula accademici o paraccademici di preparazione e abilitazione all'insegnamento se questo non può per parecchi anni assorbire più nessuno? Per alimentare la disoccupazione scolastica non sono sufficienti i vecchi diplomi e le vecchie lauree? Questi gravi nodi non solo strozzano la regolarità del flusso di ricambio del corpo docente ma retroagiscono nelle forme più diverse anche sulla qualità della formazione ricevuta dalle nuove generazioni. Ancora una volta notevoli variazioni quantitative comportano altrettanto notevoli — anche se meno vistose — variazioni qualitative.

Anche la questione del mutamento del ruolo è stata in certo senso influenzata dalla crescente disoccupazione del settore. Per fare un solo esempio, la prima disposizione che prevedeva l'impiego di insegnanti elementari di ruolo in orario pomeridiano per attività integrative, la Legge n. 920 del 1971, fu certo favorita, se non determinata, dall'intenzione di attenuare la già allarmante carenza di nuovi posti negli organici magistrali. E altrettanto gli analoghi interventi nella stessa scuola elementare e subito dopo nella scuola media per allargare il discorso della «scuola integrata» o «doposcuola» o equivalenti dizioni (anche la storia di queste dizioni meriterebbe uno storico che ne ricavi uno spaccato dell'evoluzione della semantica ministeriale) con l'invenzione di figure nuove per la scuola pubblica italiana, primo fra tutti l'*animatore*. In questo modo, anche se per la porta di servizio, si permetteva l'introduzione di figure diversificate e non di rado oppostive a quella tradizionale dell'insegnante-istruttore-giudice di prestazioni codificate e quantificabili da parte dell'alunno. Non diversamente si possono interpretare altri interventi, sempre nelle elementari, quali la Legge n. 1213 del 1967 che consentiva (è tuttora vigente, anche se il ministero P.I. cerca di ridurne l'applicazione) il comando di una certa quota di direttori e insegnanti presso enti vari pubblici e privati, ivi comprese le cattedre di Pedagogia e di Psicologia dell'università, per mansioni in verità poco definite e definibili.

Ovviamente, il mutamento di ruolo non è dovuto solo a manovre sul personale motivate dall'esigenza di inventare nuovi posti attraverso l'escogitazione di nuove mansioni da attribuire ai docenti dei diversi ordini e gradi. Il mutamento è stato dato anche da fattori compositi di carattere culturale e politico generale, ma di

certo l'alea della disoccupazione ha funzionato da catalizzatore. Quali sono stati questi altri fattori? Innanzi tutto, per via diretta la ripresa delle rivendicazioni pedagogico-didattiche che fino agli ultimi '60 erano state avanzate da gruppi del tutto minorari (per es., MCE e CEMEA), le quali a un certo punto si trovano a decollare mescolate e strumentalizzate dagli esponenti della contestazione educativa culminante nel '68 ma già evidente in alcune espressioni precedenti: basta ricordare la famosa *Lettera a una professoressa* di don Milani pubblicata nel '67. Sulla stessa linea l'enfasi attribuita al lavoro di gruppo dalla contestazione studentesca anche a livello secondario e soprattutto la trasformazione del ruolo di istruttore-giudice (ruolo visto come intimamente contraddittorio) in quello di guida educativa. Naturalmente, il contesto e il tono erano del tutto nuovi, emergendo soprattutto forti connotazioni di volontarismo portato dai donmilanisti e dalla sinistra cattolica ma poi seguita anche da molti insegnanti di altri schieramenti ideali. Il volontarismo è rilevabile nell'atteggiamento personale di rifiuto o di sensibile negligenza delle tradizionali attribuzioni del ruolo e della fede che l'impegno personale e di gruppo siano sufficienti a provocare nuove realtà didattiche e formative, indipendentemente anche dai mutamenti della struttura scolastica e delle funzioni collettive che in essa si sviluppano. In altri termini, accettato che il ruolo dell'insegnante dovesse trasformarsi o fosse già in trasformazione in quello dell'*operatore educativo*, per rendere produttivo questo ruolo sarebbe bastato l'impegno e la volontà di cambiare del singolo. Se le strutture non avessero seguito, quasi quasi si poteva dire: peggio per loro. Ma strutture e funzioni non si possono cancellare e nemmeno ignorare, se non ideologicamente, così come non si potevano cancellare né ignorare le aspettative sociali verso il prodotto scolastico e quindi l'attività dell'insegnante. Era il classico caso di fare i conti senza l'oste.

Cominciò da allora un periodo particolarmente teso e conflittuale per gli insegnanti in genere. Nuovi comportamenti e nuovi vissuti si sovrapponevano a quelli tradizionali generando ambiguità e contaminazioni a diversi livelli, a volte producenti disagio e altre volte vere lacerazioni. Pochi, se fino in fondo hanno accettato di farsi coinvolgere dal movimento (come si diceva una decina di anni fa), sono riusciti a non entrare in crisi. E quelli che hanno evitato la crisi non sono sempre da annoverarsi fra i più impegnati e coscienti. Crisi di identità, si è detto, che retroagisce anche sui modelli di formazione e di aggiornamento, soprattutto sul secondo visto che la prima è un tema inattuale per le ragioni sopra accennate. In altre parole, quale è il pacchetto di conoscenze e di comportamenti specifici e generici desiderabili in un'insegnante oggi nelle diverse situazioni scolastiche? A una domanda del genere un tempo si sarebbe data una risposta limitata ma chiara e netta, già interiorizzata da ogni insegnante nel momento stesso in cui aspirava all'attività didattica. Oggi saremmo tutti in imbarazzo nel definire con brevità

e chiarezza i contorni della figura docente sia in generale e sia nei diversi contesti in cui opera. La combinazione fra il vecchio e il nuovo non soltanto è difficilmente produttiva ma spesso risulta sfuggente o nebulosa.

Ulteriore fattore di conflitto si può ravvisare in una caratteristica evidente della politica scolastica degli ultimi dieci anni almeno: lasciare pressoché intatto il sistema e introdurre variazioni funzionali affidate agli insegnamenti. Caso tipico di questo atteggiamento è il cosiddetto inserimento degli handicappati (anch'esso episodio di volontarismo pedagogico) nella scuola dell'obbligo oppure della sperimentazione ad ogni livello. Senza adeguato sostegno delle strutture, senza cooperazione di personale veramente specializzato in numero appena sufficiente e senza un efficiente riparo dai condizionamenti di sempre, l'insegnante si è trovato oltre tutto esposto alle critiche esterne molto al di là di quanto fosse legittimo chiedergli e di quanto egli riuscisse a controllare. La stessa partecipazione agli organi collegiali si è tradotta spesso in un accumulo di frustrazioni da parte dei docenti, soprattutto a causa di interventi non di rado velleitari di genitori in materia didattica (magari della categoria temibile dei genitori-che-sono-anche-insegnanti). Così è capitato che proprio mentre si diffondeva sempre più il nuovo termine «professionalità» questa veniva di fatto e di diritto sempre meno considerata e tutelata. Quando si dice che le riforme dell'ultimo decennio, reali o nominali che siano, si sono fatte a spese dell'insegnante è certo un'esagerazione, non priva però di ragionevole fondamento.

A questo punto, quali le prospettive? Se si continueranno a pretendere attività e atteggiamenti nuovi da parte dell'insegnante in una scuola sempre più vecchia, è difficile prevedere recuperi di identità gratificanti. D'altronde il rinnovamento delle strutture scolastiche non è più pensabile in termine di riforme legislative e amministrative progettate tenendo conto del tradizionale raccordo scuola-società, oggi tutto da rifondare. L'istruzione è sempre un bene sociale importante e necessario, ma non è più il più importante né il decisivo per lo sviluppo socio-economico, come a lungo si è pensato. Occorre quindi per prima cosa condurre un'analisi spregiudicata su quale sia il ruolo dell'istruzione nella società di oggi, sia agli effetti della formazione e sia agli effetti dell'occupazione, e in quali dinamiche di sviluppo possa essere inserita. Poi si potrà riportare il discorso sull'insegnante come elemento coerente di tale ipotesi, a patto che essa non sia più ambigua e fluttuante

LA FNISM DI FRONTE ALLA RIFORMA DELLA SCUOLA SECONDARIA

di SIMONETTA ULIVIERI

Tra passato e presente

Nel novembre del 1955 in piena egemonia democristiana, anche se è ministro della P.I. il socialdemocratico Paolo Rossi, il Consiglio Nazionale della FNISM presenta all'opinione pubblica un *Piano d'azione scolastico* decennale (1) nel campo che allora le era proprio, quello della scuola secondaria. Queste proposte dovevano integrarsi allo schema di sviluppo dell'occupazione e del reddito noto col nome di «piano Vanoni». Anticipando alcune delle motivazioni che saranno alla base della politica di programmazione e di riforma del centro-sinistra, in particolare «la sconcertante deficienza di tecnici», la FNISM vuole la sospensione di ogni nuova istituzione o riconoscimento di licei classici ed istituti magistrali e richiede inoltre che la classe di collegamento creata nell'immediato dopoguerra (2), per raccordare «provvisoriamente» la scuola media a istituti tecnici e magistrali e ai licei scientifici, venga soppressa e sostituita da un «biennio preparatorio» al successivo «triennio specializzato». In questo modo gli istituti magistrali avrebbero subito il prolungamento di un anno, e «richiesto...dal progresso degli studi pedagogici e dalla riconosciuta importanza sociale e culturale della funzione del maestro».

Citare questi ormai lontani proponimenti serve a spiegare quella che è stata l'azione della Federazione anche in tempi più recenti, se è vero che per anni, Gliozzi ed altri, parlando della riforma della secondaria, si rifacevano alla preveggenza e alla coerenza delle scelte FNISM. In primo luogo c'è un filo conduttore che lega le posizioni federate, quello della richiesta di cambiamenti generali nel campo dell'istruzione, fin da quando si era preferito formulare, in luogo di isolate e particolari richieste «un piano più ampio e dettagliato».

Negli anni che vanno da Gui a Malfatti si può rimproverare alla FNISM di esser caduta nell'illusione della riforma globale (e quanti ci caddero!), ma non la si potrà mai accusare di aver propagandato un riformismo spicciolo. Un altro *leit-motiv* che contraddistingue l'operato della Federazione è il costante rifiuto del modello secondario gentiliano: il liceo classico. La FNISM non accetta il primato che la società e le famiglie stesse attribuiscono al classico, ne contesta i programmi che vorrebbe più aggiornati, chiede che nell'istruzione superiore maggior spazio venga dato alle scienze, che le sue finalità si rifacciano alla Costituzione, che l'impegno educativo sia anche impegno civile.

E qui si presenta un tema che sull'«Eco della Scuola Nuova» ritorna spesso strettamente collegato alla riforma della secondaria: la necessità di un radicale cambiamento prima, e della soppressione poi, della scuola e dell'istituto magistrale, in collegamento, sia ad una migliore preparazione degli insegnanti di base, sia alla lotta sempre desta contro le scuole private e il monopolio clericale in un campo così delicato com'è quello della formazione dei formatori. L'idea salveminiiana del «partito della scuola» presumeva di collocare la FNISM al di sopra delle parti, ma finiva per ridurre l'azione della Federazione a pratica corporativa (3).

Sull'«Eco della Scuola Nuova» nella rubrica *Vita della Federazione* principalmente negli anni che vanno dal 1964 al 1969 compaiono i resoconti dei dibattiti sulla secondaria presenti in molte sezioni, da Milano a Firenze, da Genova a Venezia, da Pisa ad Avellino, da Trieste a Catania. Da questi incontri si intravede l'ampio scambio d'idee presente nella Federazione e il ventaglio di posizioni espresse sul tema della riforma della secondaria; spesso l'antifascismo e l'anticonfessionalità sono l'unico punto di contatto tra chi, ad esempio, contesta l'insegnamento del latino come materia di selezione sociale, e che vede in esso e in un suo seppur rinnovato insegnamento, un elemento indispensabile per la formazione superiore. Vedi ad esempio, nel 1965, la polemica sorta tra Luciano Perelli da una parte e Umberto Forti dall'altra. Il primo si schiera contro coloro che vorrebbero abolire o limitare al massimo il latino, «considerandolo l'espressione di una tradizione e di una cultura superata dai tempi, e lo strumento di forze sociali reazionarie», ed esalta la «grande eredità spirituale tramandata dalla cultura latina», mentre il secondo afferma che «nessun studioso aggiornato crede più nel preminente valore formativo del latino»; infatti è presunzione di chi è incapace di giudicare la vastità della cultura moderna, il ritenere colta una persona solo perché conosce tale lingua (4).

Un altro grosso motivo di divergenza di idee all'interno degli appartenenti alla FNISM è dovuto al suo essere sospesa negli anni '60 tra passato e futuro, subendo i contraccolpi della crisi di trasformazione della società e della scuola. Spesso il rigore degli studi richiesto dagli uni è considerato abuso della selettività dagli altri. Si continua a scrivere che ogni scuola superiore ha una sua utenza sociale e che è dalla diversità che deriva l'utilità: «solo le diverse scuole, gli istituti e i licei, e le scuole professionali e le tecniche, e commerciali, e pratiche, ecc. (ciascuna adatta al fine a cui è predisposta, e confacentesi alle varie indoli degli uomini e ai diversi bisogni delle società e soprattutto alle mentalità differenti, alle possibilità delle intelligenze diverse) sanno in effetti essere utili, ed esistono già perché sono necessarie» (5). Queste parole, scritte da Giorgio De Blasi nel 1967, ricalcano un ben noto modello di sistema scolastico caro a Salvemini all'inizio del secolo e che si esplicitava nella formula «una scarpa per ogni piede». De Blasi

replicava ad un precedente articolo dal titolo emblematico *Eguale educazione per tutti*, in cui Adriano Pennacini proponeva il rapido adeguamento della scuola all'evoluzione della società italiana attraverso una riforma degli studi secondari superiori non parziale e per settori, ma totale in previsione dell'estensione all'obbligo prima ai 16 e poi ai 18 anni. Contro la resistenza dei conservatori, Pennacini proponeva l'istituzione di un liceo unico sostitutivo di tutti gli altri indirizzi esistenti di scuole medie superiori compreso il tecnico e il professionale e rimandava la specializzazione definitiva al livello post-secondario (6). La riforma della scuola media inferiore del 1962 era venuta sull'onda della necessità di mano d'opera specializzata necessaria al neocapitalismo italiano per gestire in maniera efficiente il miracolo economico, a livello politico rappresentava nei fatti la volontà riformatrice del P.S.I. coinvolto nella difficile scommessa governativa di cambiare un settore, quello scolastico, fino da allora egemonizzato dal partito di maggioranza relativa (7). Non a caso nel programma del primo governo organico di centro-sinistra a presidenza Moro e vicepresidenza Nenni, si afferma che «carattere prioritario ha la scuola e la sua riforma» (8). Quando però lo sviluppo economico, basato tra l'altro su una politica di contenimento dei salari, ha una battuta d'arresto con la «congiuntura», lo sforzo delle forze progressiste non ha più capacità di incidenza legislativa. Il problema della riforma della secondaria e dell'università si trascina negli anni, nelle commissioni e in Parlamento, fino ad esplodere nella rivolta del '68 che dall'incapacità della classe dirigente di rispondere alle sue domande di cambiamento, prende spunto per denunciare l'intero sistema politico e sociale con punte a volte demagogiche, ma con reali motivazioni antiautoritarie e propositive, attraverso una nuova educazione, di una nuova società.

Tuttavia non si può negare alla FNISM di avere mostrato particolare attenzione e sensibilità verso i problemi giovanili. Già nel 1957 un piccolo volume edito dall'«Eco» veniva dedicato alla stampa studentesca (9) e, nel 1966, il caso creato al liceo «Parini» di Milano dalla «Zanzara», giornale degli studenti, che si era interessato di questioni sessuali, dà modo alla Federazione di stigmatizzare «l'incapacità dell'amministrazione scolastica di prendere atto della realtà, di adeguarsi alle situazioni reali che via via si formano nella scuola e in generale nell'ambiente giovanile» (10). Anche la forte «carica dissacrante» di *Lettera ad una professoressa* verrà esaminata in un dibattito tenuto a Pisa nel 1967 a cui interviene Antonio Santoni Rugiu (11). Nel 1970 rispondendo ai quesiti posti al Ministro Misasi relativamente ai provvedimenti urgenti per l'«anno ponte» la FNISM chiederà l'unificazione dell'insegnamento delle applicazioni tecniche maschili e femminili nella scuola media inferiore, considerandola: «corrispondente alla tendenza della civiltà moderna di cancellare ogni distinzione tra lavori maschili e femminili» (12).

Contro le classi unisessuali la Federazione chiederà l'attuazione della coeducazione dei sessi in tutte le scuole statali. Più recentemente anche la vicenda della professoressa Capodiferro del liceo scientifico «Galilei» di Pescara incriminata per aver analizzato in classe un tema scabroso: *Sesso e comunicazioni di massa* offre l'occasione a Raffaele Laporta per affermare che anche lo scandalo può essere un dovere e che nessun insegnante può nascondersi dietro la materia d'insegnamento, ritirarsi di fronte ai problemi morali e sociali posti dai giovani (13). Quando, sulla struttura sempre più ossificata della scuola media superiore si scarica una nuova scolarità, quella proveniente dalla scuola media unica e di conseguenza la scuola secondaria ha uno sviluppo numerico enorme rispetto agli anni '50 (14), quando strutture scolastiche create per ricevere una scremata *élite* di figli della borghesia subiscono l'impatto con giovani provenienti da gruppi sociali privi di una cultura familiare, quando la scuola secondaria prima e l'università poi diventano luogo di parcheggio per giovani disoccupati, tutte queste contraddizioni sfociano nella contestazione giovanile. Di fronte ad essa la FNISM ha un atteggiamento di disponibilità: si cerca di capire il problema, di spiegarne le motivazioni, al di là della contestazione globale. In un articolo del 1968 Giuseppe Tramarollo riconosce «ragionevoli e fondate» le critiche dei giovani «a molti aspetti del costume, delle strutture, dei contenuti educativi della scuola secondaria italiana» (15).

Nel '71 Mario Gliozzi delinea la situazione della scuola secondaria in tumulto (16): da un lato rimprovera ad un gruppo di «pedagogisti parolai» di sobillare la contestazione studentesca, anzi quell'«esigua minoranza di studenti esagitati» che vuol distruggere la scuola; dall'altro accetta, ma solo in parte, le critiche alla categoria dei docenti medi, considerandole per certi aspetti giuste (vedi la dequalificazione dominante dall'immissione indiscriminata nell'insegnamento, dovuta al grosso aumento di scolarità), ma anche comode, comunque inutili se non si provvede a migliorare la professionalità degli insegnanti. Di fronte all'inquietudine presente nella scuola, denuncia due tipi di abbandono: quello dei docenti incapaci di affrontare la nuova realtà, e quello dei giovani che provengono dalle classi abbienti, che lasciano la scuola pubblica per quella privata.

Acutamente il direttore dell'«Eco» intravede il rischio che la carenza di una politica di riforma faccia strada al degrado dell'istruzione pubblica con il pericolo imminente che quella privata divenga la scuola efficiente dei ricchi e quella statale divenga la scuola dequalificata dei poveri. Mentre alcuni settori della sinistra abbandonano la lotta per la scuola laica, considerandola una battaglia di retroguardia, e preferendo dunque al dibattito ideologico, i cambiamenti di struttura, di fatto le riforme non si attuano e allo stesso tempo la caduta di prestigio della scuola pubblica permetta a quella privata di espandersi.

Dalla Commissione d'Indagine alle proposte di legge dei partiti

In un articolo comparso sull'«Eco della Scuola» nel novembre del 1962 e dedicato alla nuova scuola media, Gliozzi affermava: «Nata da un compromesso tra forze politiche diverse, essa porta in sé il chiaroscuro di ogni compromesso. Ma bisogna riconoscere che è stato fatto un fondamentale passo avanti» (17). Accennando alla futura riforma delle scuole secondarie, in particolare si doleva che il riferimento al latino e all'accesso al liceo classico, da parte di coloro che ne avessero sostenuto l'esame, costituissero un'ipoteca sulla futura riforma. Edmondo Rho nel numero seguente faceva presente la necessità della rapida conclusione di una riforma totale che superasse definitivamente la Riforma Gentile: «Il mercato italiano — egli scriveva — richiede urgentemente decine di migliaia di laureati, di tecnici, di operai qualificati e il deluderlo sarebbe tradire l'interesse nazionale» (18).

Anche secondo De Blasi, istituita la scuola media unica, si doveva subito pensare seriamente ai licei. In ben cinque articoli (19) egli delineava quale avrebbe dovuto essere, a suo parere, il futuro dei licei. Secondo il De Blasi il liceo classico così com'era avrebbe dovuto chiamarsi più appropriamente liceo classista, una scuola «per abbienti privilegiati borghesi». A suo parere occorreva istituire due nuovi licei del tutto paritari, uno letterario e uno scientifico, con un corso di quattro anni, preceduto dal ginnasio di due. In tal modo, pur polemizzando con un certo tipo di insegnamento del latino, tuttavia ne imponeva lo studio ai giovani per ben sette anni (l'ultimo della scuola media, più i sei dei nuovi licei).

In base alla legge 24 luglio 1962, n. 1073 — in pratica lo stralcio triennale del piano decennale della scuola dovuto a Fanfani (20) —, il ministro della P.I. Gui aveva nominato una Commissione d'Indagine sulla scuola, composta di 31 membri e di cui faceva parte come esperto in materia scolastica anche Giuseppe Tramarollo. Nel luglio del 1963 viene presentata al ministro la *Relazione* (21) di cui a noi interessa esaminare la parte settima, dedicata a *Strutture ed ordinamenti scolastici*, di cui era stato coordinatore Salvatore Valitutti. La Commissione di Indagine si era orientata verso una riduzione delle barriere tra tipo e tipo di scuola secondaria, esemplificata dal modello della *high-school* americana e della scuola politecnica russa. In definitiva la Commissione conferma i tre canali tradizionali: umanistico, tecnico e professionale, più quello specifico dell'istruzione artistica. Riguardo al settore umanistico la Commissione ipotizzava l'istituzione di un liceo moderno con diverse diramazioni: una scientifica, una linguistica e una di scienze umane e sociali; quest'ultima avrebbe dovuto sostituire l'istituto magistrale quando la formazione dei maestri fosse avvenuta in un biennio universitario.

Anche i partecipanti al Convegno Regionale tenuto dalla FNISM a Cremona nel marzo del 1963 sulla Riforma della scuola secondaria superiore domandano che essa sia ammodernata secondo le necessità dello sviluppo economico-sociale, che sia articolata in un

biennio propedeutico ed in un triennio specializzato successivo e in particolare che sia istituito un liceo moderno (22). Sulle proposte della Commissione di Indagine prende posizione Gliozzi al XIX Congresso della FNISM tenuto a Bologna nel dicembre del 1963. Si chiede in primo luogo che i bienni della secondaria superiore abbiano un «indirizzo orientativo, in modo da permettere scelte aperte e condizionate dalle effettive capacità, abolendo la configurazione di *padre nobile* al Ginnasio», inoltre si propongono tre soli licei: classico, scientifico e moderno, quest'ultimo a due indirizzi (linguistico e sociologico). Si riafferma la necessità che la riforma delle scuole medie superiori avvenga non gradualmente, ma contemporaneamente dal 1° ottobre 1966 (23). Sempre Gliozzi, in un altro articolo (24), rimprovererà alla Commissione d'Indagine di aver dedicato uno spazio eccessivo all'esame dei problemi universitari, mentre «il capitolo dedicato alla riforma delle scuole superiori è tanto generico (e involuto) da farlo apparire superficiale». Una riforma graduale, classe per classe, sarebbe la soluzione peggiore perché pianificherebbe il disordine per cinque anni. Secondo Gliozzi, nelle famiglie, negli insegnanti, nei giovani, esiste un certo misonismo che porta all'avversione per ogni riforma per cui la riforma spaventa solo perché cambia qualcosa, indipendentemente dal suo essere positiva o negativa. Comunque, cominciano già a sorgere i dubbi circa il pluralismo degli indirizzi secondari; non possono forse essi costituire un «elemento d'istruzione?» (25) si chiede Bruno Mosca. Egli suggerisce una scuola unica di cultura generale che dia accesso a tutte le specializzazioni universitarie. La stessa articolazione dei giudizi espressi dalla Commissione d'Indagine suscita le critiche del Perelli il quale afferma: «Non tutto è perfetto nella relazione della Commissione di Indagine, spesso viene riportato il pensiero personale del singolo relatore più che l'esigenza reale della scuola e del paese» (26).

La relazione sullo stato della P.I. in Italia e le linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965, il cosiddetto «piano Gui», viene presentato al Senato nell'ottobre del 1964. I licei previsti erano cinque: classico, scientifico, linguistico, magistrale e artistico; continuava a sopravvivere la scuola magistrale. La formazione doveva avere un carattere generale con limitata presenza di discipline professionalizzanti. Ha scritto a questo proposito Vittorio Telmon: «l'impostazione offerta dalla *Relazione* del ministro, rinunciando ad una completa e radicalmente nuova posizione del problema dell'istruzione per l'adolescente in Italia, avrebbe finito per riproporre la discussione piuttosto che concluderla» (27). Anche la valutazione data dall'«Eco della Scuola Nuova» è negativa. Si ha la sensazione che il «piano Gui» lasci immutate le strutture e le gerarchie scolastiche. Al vertice rimane in posizione di privilegio il liceo classico, l'unico che può dare accesso a qualunque facoltà universitaria. In realtà il liceo classico continua ad essere la scuola dei giovani che non devono

orientarsi a quattordici anni, ma che possono aspettare il 19° anno per compiere le loro scelte universitarie. Si contesta anche il nome stesso del «liceo magistrale» il quale dà già una indicazione di caratterizzazione professionale, mentre la formazione del maestro avrebbe dovuto compiersi a livello universitario. Ai federati non sfugge che, a parte la questione pedagogica, c'è alla base di questa scelta ministeriale un problema politico di rilievo: 334 istituti magistrali parificati, di contro a 191 statali, significano «334 scuole di indottrinamento dei futuri maestri» (28). Non va dimenticato che, nel giugno dello stesso anno, il governo aveva dato le dimissioni perché messo in minoranza su un capitolo del bilancio della P.I., che concedeva sovvenzioni alla scuola privata (29).

Il Consiglio Nazionale della FNISM, riunitosi a Pisa nel dicembre del '64, propone un riordinamento dell'istruzione superiore secondo le proposte della Commissione di Indagine ritenendo che quelle avanzate dalle linee direttive del «piano Gui» siano notevolmente più arretrate. Si chiede, inoltre, la riqualificazione dell'istruzione professionale e una generale liberalizzazione degli accessi universitari per i diplomati degli istituti secondari. Riemergono i problemi di tempestività e di globalità della riforma (30). Dalla primavera all'estate del '65, le critiche al «piano Gui» si fanno sempre più insistenti, in particolare sull'utilità del liceo linguistico per il quale non si riesce a trovare una collocazione culturale (31). Ma, più in generale, ci si rende conto che il dissidio tra i partiti della maggioranza governativa è profondo e che l'inizio della riforma, previsto per l'ottobre del '66, non verrà rispettato (32). «Non c'è molto da sperare dalla riforma delle scuole secondarie superiori» scriveva Aldo Relli nell'ottobre del '65, «anche se verrà, si tratterà di ritocchi di facciata che lasceranno intatta la sostanza delle cose, specialmente se il parlamento delegherà all'esecutivo i punti cruciali della riforma» (33). Per la scuola diminuiscono le disponibilità finanziarie (34); dopo le speranze iniziali di far seguire alla riforma della scuola media inferiore, quella della scuola media superiore, siamo in una fase di stanchezza.

La FNISM riaffronta il tema della riforma nel suo XX Congresso a Bologna, dove Tramarollo, nella sua relazione, individua, come punti più controversi, quello dell'istruzione magistrale e quello dell'istruzione professionale. Ancora una volta ci si richiama alla Commissione di Indagine contro le divergenti proposte ministeriali (35). Nel gennaio 1966, a causa del voto contrario di franchi tiratori democristiani, cade il disegno di legge istitutivo della scuola materna statale. Il governo si dimette e la sua crisi blocca il cammino della riforma della secondaria superiore, già così contrastato. Malgrado la legge prevedesse, oltre all'istituzione della scuola materna statale, dei finanziamenti per le scuole materne non statali con un rapporto vantaggioso per quelle dei privati, cioè per quelle degli ordini religiosi, rispetto a quelle dei Comuni, tuttavia certi settori della D.C. non si ritennero abbastanza garantiti (36). Scrive Gliozzi: «Alla

parte più retriva dei partiti di maggioranza relativa, il ministro dell'istruzione aveva dato le più ampie assicurazioni...non è valso a nulla» (37). Ormai ci si rende conto che è inutile illudersi, aspettando le riforme. Un corsivo sull'«Eco» nell'estate del '66 invita gli insegnanti delle scuole secondarie superiori ad abituarsi all'idea, che per parecchi anni ancora non ci saranno cambiamenti: «prendano essi, singolarmente, l'iniziativa di adattare il loro insegnamento alla nuova realtà della scuola media. Chi dice che non possa essere questa la via della riforma?» (38).

Sebbene si fosse compreso che ormai i ragazzi provenienti dalla scuola media riformata non avrebbero trovato ad attendersi una scuola superiore ad essa adeguata, ancora si sperava che la riforma fosse varata almeno entro la quarta legislatura. Non è così, ma di fronte all'eventualità di un progetto sostanzialmente ispirato da quelle linee-Gui, che contenevano la personale concezione che il ministro aveva della scuola (bienni iniziali molto diversificati e restrizione degli accessi universitari), si arriva alla conclusione che forse tutto il male non vien per nuocere: secondo Gliozzi dunque è «meglio aspettare ancora qualche anno che peggiorare l'attuale ordinamento per altri cinquanta» (39). Ormai tra i collaboratori dell'«Eco» si sta diffondendo la consapevolezza che la riforma della scuola secondaria rimane statica non per colpa di un fato maligno, ma per una precisa volontà politica, in base alla quale «si sono fatti prevalere interessi di parte, trascurando gli interessi della collettività nazionale» (40). Forse a molti federati spiacerà ascoltare questa verità, scrive il Perelli, ma le riforme scolastiche non sono un fatto puramente tecnico, ma un fatto politico e derivano dalle esigenze sociali ed economiche del Paese, probabilmente è per questo che il parere tecnico degli insegnanti o degli organi che li rappresentano è a volte di tipo conservatore (41). Seppure in mezzo a contrasti, emerge l'idea che le resistenze da parte del corpo insegnante alle riforme sono legate alla crisi in cui la scuola di massa sta ponendo il ruolo docente e all'illusione che in una scuola elitaria il «professore» conserverebbe o riconquisterebbe i privilegi perduti.

Nel Convegno tenuto a Venezia nel novembre del '67 sul tema «La crisi della scuola di fronte alla cultura moderna» la FNISM addebita il crescente divario tra gli insegnamenti dati nella scuola secondaria e i vari aspetti della cultura moderna al mancato rinnovamento delle strutture e dei programmi della secondaria (42). Intanto, nella Commissione Istruzione del Senato viene avanzata la richiesta di uno stralcio alla riforma limitato al biennio; la FNISM è contraria e appoggia l'opposizione che i partiti laici fanno a questa proposta, ritenendola provvisoria e parziale (43). La Giunta Esecutiva della FNISM riunita nel gennaio 1968 dà delle indicazioni sulla politica scolastica da attuarsi durante la quinta legislatura. In particolare, oltre che sul riordinamento della scuola secondaria, insiste sulla liberalizzazione completa degli accessi universitari (44). In aprile, si dichiara solidale con la protesta dei giovani e con la loro

volontà «di spezzare l'incrostazione autoritaria della scuola, di divenire soggetti e non strumenti del processo educativo, di pretendere strutture non classiste e adeguate ai tempi», e in una lettera al ministro chiede che, «in attesa di apposita legislazione, l'Amministrazione possa e debba andare incontro alle aspirazioni dei giovani, consentendo alle scuole secondarie superiori che ne facciano richiesta libere sperimentazioni autonome di nuove tecniche didattiche, di nuovi metodi e di nuove forme di rapporti tra studenti e scuola» (45).

La risposta del ministro è elusiva poiché si limita a lasciare le cose come stanno (46); sull'organo della FNISM, intanto, emerge la preoccupazione che «il mito della violenza» trovi facile presa in una scuola logorata nell'attesa di nuove norme di vita democratica (47). In un suo intervento, Vittorio Telmon riporta i risultati di una *équipe* di lavoro creatasi presso il seminario didattico dell'Istituto di Fisica dell'Università di Bologna. In pratica si prospetta una scuola liceale unitaria, articolata al suo interno attraverso l'introduzione di materie opzionali; inoltre si rivendica anche per l'istruzione tecnica e professionale una più vasta formazione culturale (48). Alla fine del '68, si chiede la soppressione dell'esame di ammissione al Magistero, ma nel timore che questa Facoltà possa divenire in pochi anni «una fabbrica di disoccupati» quale già era l'istituto magistrale, si propone ancora una volta la liberalizzazione di tutti gli accessi universitari (49).

Per tutto l'arco del '69 fino ai primi mesi del '76 sull'«Eco» compare una serie di articoli dedicati alla riforma della secondaria in cui si toccano anche vari problemi ad essa connessi: sull'opportunità e sulla durata dei corsi sperimentali, sull'aumento della scolarità secondaria superiore e sui ceti che la esprimono, sul monopolio confessionale, sulle scuole magistrali, sulla necessità di collegare, sul problema della formazione degli insegnanti, la riforma della secondaria alla riforma dell'università, sulla polemica contro i partiti governativi determinati a varare la riforma dell'università prima di quella della secondaria, mentre la FNISM affermava il contrario, sulla concreta e incisiva risposta riformatrice alla contestazione studentesca, sull'opportunità di ricordare l'istruzione superiore nel nostro paese a quella dei paesi al Consiglio d'Europa (50).

Nel maggio del '69, la FNISM organizza a Bologna un convegno sulla riforma della scuola secondaria superiore. Gli orientamenti della Federazione vengono riassunti sull'«Eco» da Renato Tisato: un biennio unitario, in pratica l'estensione della scuola unica fino al 16° anno, un triennio anch'esso unitario ma con gruppi di materie opzionali, la soppressione dell'istituto magistrale e la preparazione dei maestri con un corso biennale universitario. La FNISM rifiuta, tra l'altro, il progetto governativo di un quadriennio universitario destinato a produrre la nuova figura del «docente unico» per la scuola dell'obbligo; in particolare è Lamberto Borghi a schierarsi contro questa ipotesi, ritenendo che la creazione di un docente per la scuola dell'obbligo reintroduca la distinzione tra insegnanti di

serie A (scuola secondaria superiore) e di serie B (elementare e media unica). La critica più incisiva all'azione espressa dalla FNISM riguardo la riforma della scuola secondaria viene da Laporta, il quale invita i federati ad un ripensamento di tutta la problematica riformatrice, affinché non venga più elaborata, come è stato fatto per decenni, in base ad opinioni personali, ma portando dati precisi, statistiche, suggerimenti forniti dalle scienze umane più progredite (51). Sotto il breve ministero di Sullo, un decreto legge (15 febbraio 1969 n. 9) modifica l'esame di stato, in ottobre la legge 734 (27 ottobre 1969) introduce la sperimentazione negli istituti professionali, autorizzando 350 corsi quinquennali. Nel dicembre dello stesso anno la legge 910 liberalizza gli accessi all'università per gli studenti provenienti da qualunque livello superiore quinquennale (per l'istituto magistrale si prevede un corso annuale integrativo). Dopo un'intensa stagione di proposte di riforma, di lotta per una nuova scuola secondaria, tutto si esaurisce in pochi provvedimenti tampone. In luogo di quella riforma seria e democratica, che la FNISM aveva sempre richiesto, si favorisce l'ideologia della promozione sociale individuale, che di fatto serviva solo ad allargare la mortalità scolastica a livelli superiori e a dequalificare ulteriormente l'intero sistema scolastico.

Intanto l'onda lunga della riforma prosegue il suo corso: un convegno organizzato dal governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI a Frascati nel maggio 1970 dà «Nuovi indirizzi sulla istruzione secondaria superiore» (52). Al convegno viene invitato come presidente della FNISM Mario Gliozzi. I punti qualificanti che emergono sono: una scuola secondaria superiore a struttura unitaria ma articolata al suo interno, la non professionalità degli studi secondari (l'addestramento professionale è devoluto all'Ente Regione), la conclusione degli studi superiori posta al 18° anno di età, anticipando l'obbligo scolastico a 5 anni, la qualificazione e l'aggiornamento degli insegnamenti attribuite all'università e ad appositi organismi regionali.

Nel luglio del '70, il ministro Misasi cerca di coinvolgere nel dibattito sulla riforma della secondaria tutta la vasta zona della cultura pedagogica e della scuola militante, inviando alle organizzazioni sindacali e professionali dei docenti (55 organismi) un «questionario aperto», a cui anche la FNISM dà una sua risposta (53). Dal gennaio al maggio del '71 (54), fino a quando non viene bocciata dalla Commissione Istruzione della Camera, Gliozzi denuncia sull'«Eco» il pericolo che la «legge ponte» abbia per scopo la sola trasformazione quinquennale dell'istituto magistrale, rimandando *sine die* ogni altra riforma: «Si ha l'impressione che almeno una buona parte della D.C. non voglia una radicale riforma delle attuali strutture, ma tenti semplicemente di approfittare della «miniriforma» per ottenere l'unica cosa che le sta a cuore, dai tempi di Gui in qua: il rabberciamento dell'istituto e della scuola magistrale per un consolidamento del potere confessionale nel primo settore

e del quasi monopolio del secondo».

Nell'estate del '71, il ministro invia un ulteriore questionario sulla riforma delle scuole secondarie superiori alle associazioni scolastiche. Secondo il presidente della FNISM a qualcuno ormai può sorgere il sospetto che inchieste, mozioni, memoriali ed altro servano solo a riempire il vuoto dell'attività riformatrice (55). Sempre ai problemi della scuola secondaria, Gliozzi dedica la sua relazione al XXII Congresso FNISM tenuto a Rapallo nel novembre del '71. Ancora una volta si mostra una certa resistenza all'ipotesi di formazione quadriennale universitaria per i maestri. La Federazione degli insegnanti scuole medie dimostra in questo caso una certa mentalità corporativa che prova il permanere al suo interno di antichi pregiudizi idealistici secondo cui un «laureato non andrebbe ad insegnare in una scuola elementare, forse sul cocuzzolo di una montagna» e coloro che fossero costretti a farlo resterebbero frustrati nelle loro aspirazioni professionali (56).

Nell'aprile del 1971 era stata costituita la «Commissione di studio e di consultazione per la riforma della scuola secondaria superiore», comunemente detta «Commissione Biasini»; nel dicembre la Commissione consegna al Parlamento i risultati del suo lavoro. I giudizi espressi dalla Federazione sono negativi; la relazione viene considerata «un documento proteiforme buono per tutti gli usi» (57), un documento «che dice tutto e il contrario di tutto» (58), «un documento deludente» che proponendo 4 modelli sperimentali di secondaria creerebbe un ulteriore caos nella scuola (59). Nella primavera del '73 il ministro Scalfaro presenta il disegno di legge n. 1975 sul riordinamento della secondaria. L'iter di questo disegno di legge verrà definito sull'«Eco della scuola» un «giallo all'italiana». Presentato al parere della II sezione del Consiglio Superiore della P.I. viene addirittura contestato dai partiti di maggioranza; giunge poi al Consiglio dei Ministri ed è approvato il 31 marzo, infine presentato alla Camera il 4 aprile. Al progetto Scalfaro (biennio unitario con gruppi opzionali, più triennio con area culturale comune, ordinato in 3 indirizzi: linguistico-storico, scientifico-antropologico, politecnico), l'«Eco della scuola» rimprovererà di essere in sostanza una legge delega che indica solo linee generalissime con un linguaggio oscuro (60). Analoga critica viene rivolta alla proposta di legge comunista, che era stata presentata dall'on. Raichich ed altri alla fine della V legislatura (18 gennaio 1972) (61). Con la caduta del governo, anche nel luglio del '73, decade anche il progetto Scalfaro. Sulla rivista della FNISM gli articoli relativi alla riforma della scuola secondaria cominciano a diradarsi o comunque ad assumere un altro aspetto: dalla teoria dei progetti di legge che si dimostrano spesso vuote formule, si passa alla pratica scolastica, all'interesse per la sperimentazione (62), per la gestione sociale della scuola, per le competenze regionali in sede di istruzione professionale (63).

Ormai, di fronte alla carenza di volontà riformatrice, l'«Eco»

reagisce accusando l'intera società italiana, al di là dei partiti e delle loro divergenze ideologiche, di non volere alcuna riforma (64). Manca, evidentemente, un'analisi politico-economica del problema. Ad osservatori più attenti non sfugge invece che è proprio la scuola attuale, nella sua brutale arretratezza, senza aggiustamenti, mediazioni e razionalizzazioni, che sostiene un sistema sociale per il quale le funzioni che essa svolge (addestramento al consenso, riproduzione delle gerarchie di classe, parcheggio di disoccupati), sono indispensabili (65). Qualche federato, stanco ormai dell'attesa della «riforma palingenesi», chiede la rapida attuazione di «tante riforme» (66); qualcuno, al contrario, ripropone come prioritario un quadro globale di riforma e, di fronte alla ventilata ipotesi di una legge istitutiva di bienni unitari, si scaglia contro le mini-riforme (67). E' di questi mesi l'invito rivolto alla FNISM a cambiare, ad avvicinarsi di più ai problemi reali della scuola. Raffaele Laporta considera tradizionale e stereotipato il taglio di alcuni interventi comparsi sull'«Eco» in relazione all'attività didattica (68). Vittorio Telmon ricorda che una associazione democratica di insegnanti non può ignorare i nuovi temi collegati all'istruzione professionale, all'educazione permanente e ricorrente, il fenomeno degli studenti lavoratori e l'esperienza delle 150 ore. Rifarsi ad un preteso neutralismo culturale rappresenta un alibi al disimpegno, il quale può nascondere una vocazione conservatrice. La FNISM, scrive Telmon, deve «avere chiara una nuova prospettiva sociale della scuola ed in particolare della scuola secondaria: quella che era un tempo la scuola per pochi, la scuola di una élite sociale (e culturale, non senza tuttavia certi pregiudizi propri a coloro che ne usufruivano: selezione scolastica come selezione sociale, obiettivi ed aspirazioni individualistiche, idea dello stato nazionale-borghese), quella scuola si è trasformata in una scuola *per tutti*» (69).

Il 1975 è l'anno in cui tutti i partiti, nell'ordine: PSI, DC, PSDI, PRI, presentano una loro proposta di legge sulla riforma della secondaria, anche per rimediare alla latitanza del governo su questo tema (il progetto del ministro Malfatti arriverà in estremo ritardo nel marzo del 1976) (70). Sull'«Eco» viene intervistato anche l'on. Ballardini, presidente della Commissione Istruzione della Camera che doveva formulare una proposta di legge unitaria. Il giudizio espresso sul giornale della FNISM sulle varie proposte partitiche è quasi del tutto favorevole, tutti comunque si trovano d'accordo su una scuola secondaria «unitaria». Un apprezzamento particolare è rivolto al progetto socialista, «Il più illuminato e il più dotto» (71).

Con la fine della VI legislatura, decadono nuovamente le proposte di riforma (72). Nell'estate del '76, per sfuggire alla prassi ormai consolidata delle ipotesi di riforma calate dai vertici ministeriali e partitici la FNISM indice un'inchiesta tra gli insegnanti sulla riforma della secondaria in rapporto alla preparazione dei docenti. Le risposte seppure indicative restano legate a vecchi schemi, più del

70% degli insegnanti intervistati si dichiara favorevole ad una scuola secondaria a carattere professionalizzante, mentre solo il 62% è favorevole all'estensione dell'obbligo scolastico al 16° anno di età (73). Nell'autunno del '76, la FNISM dedica un ulteriore convegno alla «Riforma della scuola secondaria superiore», in cui si dichiara che l'intera classe politica ha il dovere di dare un nuovo ordinamento a tale scuola (74). Nel settembre del 1978, la Camera approva finalmente il testo di riforma della secondaria, che però non verrà esaminato dal Senato a causa della fine della VII legislatura.

La storia della riforma della secondaria è la storia di una riforma mancata. All'entusiasmo iniziale, alla proposta innovativa, allo scontro critico e quasi distruttivo, succede un periodo di riflusso, di mini-interventi, spesso non migliorativi ma dequalificanti. Tuttavia non è inutile compiere questo *excursus* sulla scuola italiana, a cavallo tra storia recente e cronaca quotidiana. Infatti, attraverso lo studio di questa riforma, che muta nel tempo e che diviene essa stessa una «riforma riformata», si analizza contemporaneamente la società italiana. Il quadro non è confortante: un'economia che richiede efficienza professionale a chi vi è integrato e che relega chi non produce all'emarginazione culturale; un sistema politico dove la precarietà delle formule di governo genera impotenza e viceversa; un'amministrazione pubblica ridotta a gestione di *routine*. Le speranze che lo sviluppo del sistema capitalistico italiano potesse provocare l'espansione del mercato del lavoro intellettuale sono scomparse; ne è un esempio l'attuale diminuzione delle immatricolazioni; d'altra parte dopo le decennali aspettative della riforma, il dibattito si è spostato sulla «sperimentazione del processo di riforma».

«In realtà — come ha scritto Fornaca — le riforme striscianti... invece di rendere più credibile la scuola e culturalmente adeguata ai tempi ed alle richieste sociali, hanno contribuito a trasformarla in un grosso carrozzone di cui non si distingue chi tira e chi spinge e la direzione di marcia» (75).

Note

- (1) Piano d'azione scolastica proposto dal Consiglio Nazionale della Federazione in «L'Eco della Scuola Nuova», dicembre 1955.
- (2) DLL 7 settembre 1945, n. 816.
- (3) Cfr. G. Genovesi, *I professori*, in AA.VV., *La scuola secondaria in Italia*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 69.
- (4) L. Perelli, *L'insegnamento del latino*, in «L'Eco...», maggio 1965; U. Forti, *Ancora sul latino (e dintorni)*, in «L'Eco», luglio 1965.
- (5) G. De Blasi, *Il letto di Procuste*, in «L'Eco», gennaio 1967.
- (6) A. Pennacini, *Eguale educazione per tutti*, «L'Eco», dicembre 1966.
- (7) Cfr. G. Quazza, *La scuola*, in AA.VV., *Italia Fascismo antifascismo Resistenza rinnovamento*, Milano, Feltrinelli, 1975, pp. 581-582.
- (8) G. Tamburrano, *Storia e cronaca del centro sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1976, p. 249.
- (9) *La stampa studentesca* (a cura di R. Coen), Torino, L'Eco della scuola nuova, 1957.
- (10) *Dopo il caso della «Zanzara»*, in «L'Eco», maggio 1966, e *Gli incredibili fatti di Milano*, aprile 1966.

- (11) *Vita della Federazione*, in «L'Eco», dicembre 1967.
- (12) *La risposta della Federazione*, «L'Eco», ottobre 1970.
- (13) R. Laporta, *Anche lo «scandalo» può essere un dovere*, «L'Eco», agosto 1978.
- (14) Cfr.: G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, in AA.VV., *Storia d'Italia*, vol. V: *Documenti*, Torino, Einaudi, 1973, p. 1726.
- (15) G. Tramarollo, *Scuola inquieta*, «L'Eco», marzo 1968.
- (16) M. Gliozzi, *La scuola in tumulto*, «L'Eco», febbraio 1971.
- (17) M. Gliozzi, *La nuova scuola*, «L'Eco», novembre 1962, p. 3. Anche T. Tomasi definisce la SMU «frutto di un faticoso compromesso» (*Scuola e Pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Ed. Riuniti, 1977, p. 162).
- (18) E. Rho, *Fare presto*, «L'Eco» dicembre 1962.
- (19) G. De Blasi, *Rinnovare i licei*, in «L'Eco», dicembre 1962, pp. 1-2; gennaio 1963, p. 3; febbraio 1963, p. 3; marzo 1963, pp. 1-2; luglio 1963, pp. 2 e 4.
- (20) Per quanto riguarda il Piano decennale cfr.: *Introduzione al Piano di sviluppo della scuola* (a cura di G. Medici), Roma, 1959; per le critiche ad esso: T. Codignola, *Nascita e morte di un Piano*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- (21) *Relazione della Commissione di Indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, Roma, Ministero della P.I., 1963.
- (22) *Il Convegno della FNISM a Cremona*, in «L'Eco», aprile 1963, p. 1.
- (23) *Il pieno successo del XIX Congresso*, «L'Eco», gennaio 1964, pp. 1-2.
- (24) M. Gliozzi, *I tempi della riforma*, «L'Eco», febbraio 1964.
- (25) B. Mosca, *La scuola secondaria superiore*, «L'Eco», aprile 1964.
- (26) L. Perelli, *Dallo stato giuridico alla riforma*, in «L'Eco», maggio 1964.
- (27) V. Telmon, *Riforma dei licei e scuola dell'adolescente*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 56; sempre dello stesso autore cfr. anche: *La scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- (28) M.G., *Il Piano quinquennale*, in «L'Eco», novembre 1964, p.1. Cfr. anche: *Sviluppo del doposcuola*, dicembre 1964; T. Tomasi, *Un'ora settimanale*, dicembre 1964.
- (29) G. Tamburrano, *Storia e cronaca...*, op. cit., p. 287.
- (30) *I lavori del Consiglio Nazionale*, in «L'Eco», gennaio 1965.
- (31) In particolare contro l'istituzione dei licei linguistici V. anche: ar, *La circolare sostituita alla legge*, ottobre 1966; G. De Blasi, *Gli inutili licei linguistici*, novembre 1966.
- (32) A. Relli, *L'inadempiibile scadenza*, marzo 1965, pl; M. Gliozzi, *Soluzione provvisoria*, aprile 1965, pl; L. Perelli, *Eccoci alle classi di collegamento*, giugno 1965, pl; M. Gliozzi, *Spese senza riforma*, luglio 1965.
- (33) A. Relli, *Prospettive per il nuovo anno*, ottobre 1965.
- (34) A. Natucci, *Il piano quinquennale*, gennaio 1966.
- (35) G. Tramarollo, *La riforma della scuola secondaria superiore*, novembre 1965; V. anche: *IL XX Congresso Nazionale della FNISM*, gennaio 1966, pp. 1-2.
- (36) In questo senso si esprime anche Luigi Pedrazzi, *La politica scolastica del centro sinistra*, il Mulino, Imola, 1973, p. 17.
- (37) M.G., *La situazione scolastica*, febbraio 1966.
- (38) *Non aspettate la riforma*, luglio-agosto 1966; V. anche: *In attesa della riforma*, novembre 1966.
- (39) M. Gliozzi, *Delusioni di un anno*, gennaio 1967.
- (40) E. Circeo, *Possibilità di raccordo*, maggio 1968, p.1.
- (41) L. Perelli, *La lunga attesa*, giugno 1967.
- (42) *Convegno di Venezia*, dicembre 1967; ed inoltre: *La crisi della scuola di fronte alla cultura moderna*, gennaio 1968.
- (43) M.G., *Non disarticolate la scuola*, novembre 1967; M. Gliozzi, *I bienni...provvisori*, gennaio 1968.
- (44) La Giunta Esecutiva, *Per la quinta legislatura*, febbraio 1968.
- (45) La Giunta Esecutiva, *A sipario calato. La lettera al ministro*, aprile 1968; sulla sperimentazione V. anche: M.G., *Riprendere il dialogo*, settembre 1968.
- (46) M.G., *La scuola aspetterà*, luglio-agosto 1968.
- (47) M. Gliozzi, *Il logorio dell'attesa*, giugno 1968.
- (48) V. Telmon, *Per un nuovo liceo*, settembre 1968.
- (49) M. Gliozzi, *Aprire le porte*, dicembre 1968.

- (50) Per la trattazione sull'«Eco» di questi problemi, cfr.: T. Tomasi, *La situazione*, febbraio 1969, p. 3; G. Tramarollo, *Il programma scolastico dei clericali*, aprile 1969; p.1; M. Gliozzi, *Tre puledri*, giugno 1969, p.1; *Convegno sulla istruzione professionale*, giugno 1969, p.2; mg, *La «consultazione»*, novembre 1969, p.1; M. Gliozzi, *Il nostro impegno*, gennaio 1970, p.1; *Vita della Federazione*, Consiglio nazionale, gennaio 1970, p.2; *Le scuole magistrali*, febbraio 1970, p.2; *Sulla riforma della scuola*, aprile 1970, p.1.
- (51) R. Tisato, *Orientamenti sull'imminente riforma*, maggio 1969.
- (52) Cfr. Centro Europeo dell'Educazione, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Ed. Tip. laziale, Roma, 1970; il documento conclusivo dell'incontro di Frascati è riportato anche in appendice a: Bertin, Valitutti, Visalberghi, *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971, 169-174. Per la valutazione che la FNISM dà sui lavori svolti a Frascati: *Primi lineamenti di una riforma*, suppl. al n. 5, maggio 1970, *Il convegno di Frascati*, giugno 1970. *Il convegno di Frascati*, luglio 1970. G. Tramarollo, *Nuove tipologie frascatane*, marzo 1971.
- (53) Cfr. M.G., *Anno o quinquennio ponte?*, agosto-settembre 1970; *La lettera circolare del ministro*, agosto-settembre 1970; *La risposta della Federazione*, ottobre 1970; M.G., *La piccola (ma non tanto) riforma*, dicembre 1970.
- (54) M. Gliozzi, *La riforma non è vicina*, gennaio 1971. M.G., *La microriforma*, marzo 1971; M. Gliozzi, *Sciogliere il nodo*, aprile 1971; M. Gliozzi, *Il ponte crollato*, maggio 1971.
- (55) M. Gliozzi, *Il questionario balneare*, luglio 1971; V. anche: R. Misasi, *Il questionario sulla riforma della scuola secondaria*, luglio 1971, pp. 3-4. Sul ministero Misasi cfr.: G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, Roma, Coines, 1973, pp. 204-228.
- (56) M. Gliozzi, *I problemi attuali della scuola secondaria*, ottobre 1971.
- (57) *Bilancio di un anno*, gennaio 1972.
- (58) A. Relli, *Pronostici infausti*, febbraio 1972.
- (59) R. Tisato, *Un documento deludente*, marzo 1972, pp. 1-2. Per più approfondite notizie sui lavori della commissione, cfr.: O. Biasini, *Scuola secondaria superiore* (con Prefazione di G. Spadolini), Roma, Ed. della Voce, 1973.
- (60) Cfr.: M. Gliozzi, *Un guscio vuoto*, gennaio 1973; D. Izzo, *Riforma della scuola secondaria superiore*, febbraio 1973; A. Relli, *La difficile scelta*, marzo 1973, p.1; *Nuovo progetto di riforma per la secondaria superiore*, aprile 1973; *Dalla riforma allo stato giuridico*, maggio 1973; *Progetto di riforma: nuova stesura*, giugno 1973.
- (61) Secondo Giuseppe Ricuperati il progetto proposto dal PCI era il risultato di «un orientamento cresciuto dalla fine degli anni sessanta nelle sue file» (in Canestri-Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, p. 276).
- (62) Cfr.: G. Leonardi, *Bozza di proposta per una sperimentazione nella scuola media superiore*, novembre 1972, p.4.
- (63) *La scuola della religione* (Convegno tenuto a Modena con interventi di G. Acquaviva, F. Micheli, G. Tramarollo), «L'Eco», novembre 1973 pp. 1-2-3.
- (64) *Anche qui sono gli dei*, dicembre 1973, p. 1.
- (65) Cfr.: M. Gattullo, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, in «Rivista di storia contemporanea», gennaio 1973, p. 112.
- (66) G. Bozzetti, *Riforme e non riforme*, novembre 1974, p. 2.
- (67) D. Izzo, *Niente pedagogia al biennio* febbraio 1975; D. Izzo, *Un quadro globale di riforma*, marzo 1975.
- (68) R. Laporta, *Il rapporto allievo-insegnante*, febbraio 1975.
- (69) V. Telmon, *La scuola tra politica e competenza*, aprile 1975.
- (70) Tutte le proposte dei partiti e quella governativa sono riportate in: *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale* (a cura di G. Franchi), Milano, Feltrinelli, 1976; sull'«Eco»: D. Izzo, *La riforma delle occasioni perdute*, febbraio 1977.
- (71) Cfr. sull'«Eco»: *Ci siamo?*, ottobre 1975; (a cura di G. Bozzetti) *Abbiamo intervistato l'on. Ballardini*, settembre 1975, p.1; D. Izzo, *Una proposta da respingere*, novembre 1975, pp. 1-2 e 4; A. Relli, *Tutti d'accordo sulla scuola unitaria?*, dicembre 1975; E. Bestazzi, *Il progetto unificato*, aprile 1976; *La Sintesi della discussione al Comitato Ristretto della Commissione Istruzione alla Camera dei*

Deputati, compilata dall'on. Ballardini, si trova in appendice a: *La riforma della scuola secondaria superiore* (a cura di A. Moreno), Padova, Liviana, 1976, pp. 321-332.

- (72) M.G., *Fine della sesta legislatura*, giugno 1976, p.1.
- (73) P.F. Quaglieni, *Inchiesta sulla riforma, agosto-settembre 1976*; *Idem*, *Inchiesta sull'aggiornamento, ottobre 1976*.
- (74) Sul convegno di Rapallo (31 ottobre-1 novembre) c.f.r. D. Izzo, *Traccia della Relazione*, suppl. al n. 10, ottobre 1976, *La riforma della scuola secondaria superiore*, novembre 1976; *Il Convegno di Rapallo*, dicembre 1976. Ci sembra utile dare qui di seguito la principale rassegna degli articoli presenti sull'«Eco» dal 1978 al 1981 sulla riforma della scuola secondaria superiore: I. Vergnano, *Riforme e finalità della scuola*, settembre 1978; D. Izzo, *Apriamo un dibattito sul progetto della secondaria superiore*, settembre 1978; T. Codignola, *Storia e filosofia nella scuola riformata*, settembre 1978; L. Ambrosoli, *Dibattito sulla secondaria superiore. Ambrosoli risponde ad Izzo*, novembre 1978; D. Izzo, *Un problema che rimane aperto: l'ingresso alla scuola media superiore*, gennaio 1979; E. Serra, *L'educazione linguistica nelle scuole medie superiori*, maggio 1979; G. Tramarollo, *Minerva Laica*, agosto 1979; P.F. Quaglieni, *No ai provvedimenti-tampone: subito la riforma della superiore*, settembre 1979; P.F. Quaglieni, *Risanare la scuola rinnovandola*, novembre 1979; A. Breda, *Tribuna aperta dalla parte di Valitutti*, gennaio-febbraio 1980; D. Izzo, *L'anticipo scolastico a cinque anni*, gennaio-febbraio 1980; E. Picchi Piazza, *La riforma degli esami di maturità alla luce del dibattito sulla riforma della scuola secondaria superiore*, aprile-maggio 1980, giugno 1980; G. Tramarollo, *Insegnare l'economia nei licei*, settembre 1980; V. Telmon, *Riorganizzazione della scuola secondaria e professionalità dell'insegnante*, novembre e dicembre 1980; L. Calogero La Malfa, *Il nostro impegno per il rilancio della FNISM*, novembre-dicembre 1980; Attività della Giunta - *Le prospettive di riforma della secondaria: L'incontro tra il Comitato ristretto della VIII Commissione della Camera e i rappresentanti delle Associazioni professionali insegnanti*, gennaio-febbraio 1981; G. Morselli, *Nuove linee dell'insegnamento della filosofia nel progetto culturale della nostra società*, gennaio-febbraio 1981; C. Pontecorvo, *Scienze sociali e scuola secondaria in Italia e in Europa*, marzo-aprile 1981.
- (75) R. Fornaca, *I pericoli della scuola assistenziale*, «L'Eco», novembre 1978, pp. 1,4.

LO STATO GIURIDICO E LA PROFESSIONALITÀ DEGLI INSEGNANTI

di MASSIMO FEDRI

Nel marzo scorso, sul giornale fiorentino «La Nazione», è apparso un articolo del dott. Adolfo Feligetti dal titolo «Senza rivedere la scala mobile non si può parlare di professionalità».

Poiché anch'io sono d'accordo su questo principio, potrei, con una battuta, chiudere qui il mio intervento in quanto, come è noto, «la scala mobile non si tocca» e quindi è superfluo parlare di professionalità.

Forse, per qualche Collega, che da due giorni segue questo dibattito, e quindi è un po' stanco, potrebbe anche essere una soluzione gradita, ma, ritengo che non sarebbe opportuno fingere di ignorare che la professionalità del corpo docente è uno dei cardini su cui poggia, o dovrebbe poggiare, il sistema scolastico.

Ed allora parliamone.

Vi siete mai domandati perché, oggi, nella scuola molti professori si trovano di fronte ad una crisi di identità e non sanno dare una plausibile risposta a domande pur semplici come queste:

«Chi sono?»

«Cosa faccio nella scuola?»

«A che serve quello che insegno?»

Io queste domande me le sono poste e mi sono dato anche una risposta globale che, forse, a qualcuno, più addentro di me nelle segrete cose, potrà sembrare semplicistica o troppo schematica.

Vi prego di scusarmi perché io sono abituato al semplice e chiaro ragionamento della matematica e sono abituato ad andare dritto allo scopo, cioè alla tesi, come si dice appunto in matematica.

La risposta, per me, è che questi professori non credono più alla loro professione e, non vi credono, per mancanza di professionalità.

Ma cosa è questa professionalità? Dove e come si apprende?

Cultori di psicologia, sociologia, didattica, logica ecc. sicuramente darebbero una risposta più articolata e più moderna di quella che mi sono dato e che, sembra ombra di presunzione, dopo 40 anni di insegnamento, ritengo che sia anche giusta. La professionalità, per me, consiste in una duplice competenza: la competenza disciplinare, intesa nel senso di sapere cosa si insegna; e la competenza didattica, cioè come si insegna.

Ma esiste, oggi, nella scuola la competenza disciplinare?

La risposta, senza offesa per nessuno, tanto più che anch'io sono insegnante, non è del tutto affermativa; si tratta cioè di un «ni». E' non lo è per vari motivi, fra i quali, ritengo, se ne possono

focalizzare tre:

- 1) L'Università non prepara gli insegnanti a fare bene il loro mestiere e questo perché non esiste un collegamento fra le materie studiate ed i programmi che l'insegnante sarà poi chiamato a svolgere nella scuola.

Con troppa leggerezza, politici e sindacalisti, parlano da diversi anni di riforma della scuola, senza però preoccuparsi della formazione di un valido corpo docente che, in fin dei conti, è quello su cui si deve contare, se si vuole che la riforma riesca.

- 2) Molti docenti, pur preparati, vengono spesso dirottati da un tipo ad un altro di scuola senza pensare che è cosa talmente diversa insegnare, per esempio, la matematica nelle medie, o nell'istituto tecnico o in una quinta liceo scientifico.

Il professore, così sballonzolato, da un tipo ad un altro di scuola, viene a trovarsi come quella persona che, per imparare a nuotare, si butta in mare e poi, dice, si starà a vedere cosa succede. Il male è che, nel nostro caso, l'acqua è rappresentata dai giovani i quali si accorgono subito con chi hanno a che fare e da un insegnamento scadente derivano quelle immancabili conseguenze che si chiamano: contestazione, scioperi, perdita di prestigio del docente nei riguardi degli alunni.

- 3) Infine, c'è il motivo più sconcertante (ed il più doloroso) ad essere denunciato: non tutti gli insegnanti, messi oggi in cattedra, sono all'altezza del compito loro affidato.

Troppe sono infatti le leggi succedutesi in questi ultimi anni che, senza alcun serio controllo, hanno aperto la strada dell'insegnamento a chi, forse, non era meritevole.

Molte, troppe leggi di natura clientelare, per procacciare voti ai partiti o iscrizioni ai sindacati, si sono preoccupate più di trovare un posto a chi era disoccupato, che di assicurare il buon andamento della scuola. Per tale via, così facendo, la professionalità, ovviamente, diminuisce o sparisce del tutto con le conseguenze sopra ricordate.

Sei anni fa, all'inaugurazione della 35a Conferenza internazionale dell'UNESCO, a cui l'Italia partecipò con una delegazione che annoverava fra i suoi componenti il prof. Domenico Izzo, che tanto ha fatto, per realizzare questo Convegno, nel discorso di apertura, fra l'altro, fu detto: «Il ruolo dell'insegnante resta fondamentale. Il successo di ogni iniziativa dipende dalle sue attitudini, dalla sua qualità e le riforme della scuola possono avere successo solo se gli insegnanti conoscono bene il loro mestiere». Infatti, se un insegnante non conosce bene il proprio mestiere come può soddisfare le richieste di una classe desiderosa di apprendere?

Ad uno studente, non si può rispondere: «Te lo dirò domani perché sono solo dieci pagine avanti a te nella lettura del testo».

Forse, proprio a questo livello non siamo ancora, ma è mia intenzione, denunciare con questo intervento una situazione che è già molto incancrenita e alla quale occorre porre un rimedio.

Ritengo del resto che sia compito degli aderenti alla Federazione Nazionale degli insegnanti parlare chiaramente e non aspettare che la voce di un bambino dica: «Ma il Re è nudo!» quando, invece, tutti gli altri, fingendo, assicuravano di vederlo vestito.

Può darsi che la mia analisi sulla competenza (o incompetenza) disciplinare non sia esatta; ma se è esatta, quali rimedi si possono suggerire? Almeno tre.

Occorre un più ristretto collegamento fra l'Università e la scuola media per la formulazione dei programmi ed un reale collegamento fra gli anni di studio universitari e le materie da insegnare, ovviamente, per chi, fin dall'iscrizione all'Università, sceglie la carriera dell'insegnamento.

Occorre poi evitare, per quanto è possibile, la continua rotazione di un insegnante da una cattedra ad un'altra di tipo diverso. So che in questo momento si tratta di una condizione di difficile realizzazione, in quanto nella scuola, a causa di una errata politica, sta sorgendo una nuova figura di docente, «il docente di ruolo soprannumerario»; comunque è bene tentare.

La terza condizione è un aggiornamento serio ed efficiente per tutti gli insegnanti che sono in cattedra, sia per quelli entrati in ruolo molti anni fa con regolare concorso, sia per quelli entrati di recente con qualche benevola leggina. Aggiornare sì, ma come?

Io non credo molto a quei corsi turistico-balneari che il Ministero organizza ed ai quali si partecipa più per «marinare» la scuola per qualche giorno che per approfondire la propria preparazione, tanto più che, spesso, i relatori, dimenticando lo scopo del corso, si preoccupano solo di fare una bella conferenza che all'uditorio entra da un orecchio ed esce dall'altro.

L'amico prof. Pieraccioni, in un interessante articolo, apparso lo scorso 16 settembre sul quindicinale «Tuttoscuola», dopo aver ricordato l'art. 2 del DPR 417 che menziona fra i doveri dei docenti anche quello di «curare il proprio aggiornamento culturale e professionale anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi» scrive: «Troppi insegnanti (non diciamo certo tutti) hanno perso l'abitudine di frequentare librerie e biblioteche, di leggere libri e riviste specializzate, di intervenire a conferenze e convegni, in poche parole non si curano affatto del proprio aggiornamento e vivono, come si dice, di rendita (quando hanno il capitale, aggiungiamo noi) e insegnano quello che sanno e nulla più».

Sono parole che ci sentiamo di sottoscrivere appieno, però...c'è un però.

Per frequentare librerie e biblioteche, per intervenire a conferenze e convegni è necessario che gli insegnanti abbiano uno stato economico che in effetti non hanno.

Come si può chiedere all'insegnante-madre di famiglia, costretta a sostituire la colf che non si può permettere, di partecipare a convegni e conferenze; oppure obbligare un professore che, con il

suo solo stipendio, deve mantenere una famiglia di tre, quattro persone a frequentare librerie e biblioteche, quando, durante il tempo libero, è costretto a fare un secondo lavoro?

Qualcuno allora dirà: «Ma allora il problema è insolubile!».

A mio avviso, invece, il problema può essere risolto solo che lo si voglia veramente risolvere.

Basta immettere in ruolo personale che abbia una buona preparazione, comunque da verificare ed offrire, a questo personale, uno stato economico da non creargli preoccupazioni.

Con questo non intendiamo dire che si debba fare una verifica rigida e selettiva come si faceva anni fa, ma una seria verifica va fatta in modo che si sappia quale è la preparazione delle persone a cui un giorno verranno affidati i nostri figli, anzi, per quanto mi riguarda, i nostri nipoti.

La scuola piaccia o no, è ancora una cosa seria e non può essere considerata un luogo dove smaltire la disoccupazione perché, in tale caso, invece di smaltirla ne crea della nuova.

Sull'altra componente della professionalità, cioè la competenza didattica non ritengo di spendere molte parole (e questo farà arricciare il naso a diverse persone) in quanto sono convinto che l'arte di insegnare è un dono personale e chi non ce l'ha, non se la può dare.

Ricordo valentissimi miei professori universitari che tenevano lezioni che era una pena stare ad ascoltare, mentre altri, forse meno valenti, ci affascinarono.

Una cosa, comunque, è sicura: chi ha la competenza disciplinare può, in qualche modo, ovviare alla competenza didattica, se ne è privo; ma chi non ha la competenza disciplinare naufraga nell'una e nell'altra.

Ho prima accennato allo stato economico che, per un insegnante, dovrebbe essere tale da non creargli preoccupazioni in modo da permettergli un arricchimento della professionalità.

Recenti leggi hanno, in effetti, ritoccato lo stato economico del personale della scuola. Dalla legge 312 del 12 luglio 1980, quella, per intenderci, del «maturato economico», al DPR n. 271 del 2 giugno 1981 che, legalizzando gli accordi Governo-Sindacati del 16 gennaio 1981 ha riconosciuto il recupero dell'anzianità pregressa.

Però, nonostante queste leggi, la situazione economica dei docenti lascia molto desiderare.

Ed è, forse, proprio questo binomio: *situazione economica-professionalità* che rende complessa la soluzione del problema, sia dal punto di vista della professionalità, sia da quello economico.

Dice infatti, il professore: «Tu Stato mi paghi male ed io ti do un cattivo servizio».

Risponde lo Stato: «Tu professore mi dai un cattivo servizio ed io ti pago male».

E' un po' come il cane che si morde la coda.

Forse, neanche questo Convegno riuscirà a trovare il bandolo

della matassa; comunque è bene che se ne discuta e la nostra presenza qui dimostra che, almeno, la buona volontà per risolverlo c'è.

Concludo ringraziando gli organizzatori per questo interessante Convegno e per la possibilità che mi hanno dato di esprimere il mio pensiero sul tema della professionalità, anche se, con tutta franchezza, debbo dire che avrei preferito parlare di un altro importante problema che recentemente ha investito i professori e che molto ingiustamente è stato attaccato dai Sindacati confederali anche con espressioni al limite della querela: il «Kirner».

Ma sarà per un'altra volta.

di LUCIA LA MALFA

Gli ottant'anni di storia della FNISM che con tanta lucidità e passione ci sono stati illustrati dai vari relatori rivelano, a mio giudizio, due motivi costantemente presenti: l'esigenza di un continuo interscambio tra scuola e cultura, scuola e università, scuola e ricerca scientifica: la consapevolezza, sempre viva negli esponenti della Federazione che la scuola ha il compito di interpretare e dare risposta alle esigenze di lungo periodo di un paese, è, in altre parole, come ben sottolineava Giuseppe Gliozzi, un fattore di sviluppo.

La lontananza di questa concezione della funzione della scuola dai fatti e dalle idee di politica scolastica messi in opera in questi trent'anni di gestione pressoché ininterrottamente democristiana della pubblica istruzione rivelano ben altri intendimenti. E la scuola è oggi un ghetto: chiusi, e non per colpa sua, i canali di interscambio con la ricerca e l'università, che a sua volta si sta definitivamente precludendo ogni apporto esterno, tesa ad allevare e selezionare (si fa, per dire!) precocemente i futuri esponenti della ricerca e della cultura del paese tra i giovani laureandi. Quanto alla scuola, vediamo una classe docente arroccata nella comprensibile difesa di poche prerogative (quella, per esempio, di non perdere un'assegnazione di lavoro ricoperta da anni e conquistata attraverso un regolare concorso a vantaggio di qualche ex precario immesso senza alcun vaglio sic et simpliciter, in virtù di leggi tese a premiare il clientelismo in luogo dei titoli culturali. Ultimo esemplare è il disegno di legge 2777 in via di approvazione. Una classe docente — dicevo — chiusa in difesa di alcune prerogative: un'orario di servizio alquanto ridotto, cui d'altronde si contrappone l'impegno di una minoranza di insegnanti che viceversa lavorano più del dovuto nel tentativo di venire incontro alle esigenze di riqualificazione del servizio scolastico; e tanta routine, da cui discende la spirale viziosa della progressiva accentuazione della presenza femminile e della dequalificazione della professione.

A questa scuola, a questa classe docente sfiduciata e depressa, noi chiediamo oggi di compiere un grande sforzo di immaginazione e di ridefinizione dei propri obiettivi e del proprio ruolo.

Poiché di ciò vi è oggi bisogno, a tutti i livelli dell'istruzione, se non vogliamo che questo paese esca definitivamente dal novero dei paesi a sviluppo industriale avanzato.

Uno studio condotto recentemente nella Repubblica Federale Tedesca sulle caratteristiche del mercato del lavoro e sui requisiti culturali della forza lavoro intorno alla metà degli anni «novanta», allorché la diffusione dei processi di automazione e di informatizzazione avrà toccato tre quarti circa delle posizioni di lavoro, producendo per una metà di esse cambiamenti radicali, ha messo in

risalto le seguenti componenti di una professionalità diffusa: pensiero teoretico, approccio sistemico, capacità di progettazione, immaginazione e creatività, disponibilità alla collaborazione e al lavoro in équipe, flessibilità, apprendimento continuo.

Emerge complessivamente da questa analisi una richiesta di più elevata professionalità per tutti, sostenuta da ampia formazione culturale e saldo possesso di cognizioni logiche, scientifiche e tecnologiche.

D'altronde il processo di diffusione dei calcolatori, anche se soggetto a variazioni cospicue in relazioni a scelte di politica economica e di politica industriale, avrà pur sempre un suo «naturale» incremento indipendentemente dalle capacità del paese di controllare lo sviluppo. Noi potremmo dunque trovarci, di qui a 15-20 anni, in una condizione paragonabile a quella coloniale dal punto di vista tecnologico, incapaci di dominare culturalmente i processi di sviluppo ma costretti per ragioni di sopravvivenza a subirne l'impatto.

Ecco dunque le esigenze incombenti sul sistema scolastico: incrementare i livelli di cultura nel paese, dare sbocco adeguato in termini di formazione professionale alle risorse intellettuali e al patrimonio di capacità, di ingegno, di immaginazione di cui questo paese è ricco. Ciò presuppone due condizioni: una scuola di base in grado di fornire a tutti i futuri cittadini e lavoratori gli strumenti culturali indispensabili per affrontare le esigenze di trasformazione tecnologica e sociale che incombono sul Paese; la creazione di un sistema di educazione permanente e di istruzione ricorrente per tutti. Di fronte a questa sfida il panorama scolastico attuale non offre ragioni di ottimismo. A eccezione della scuola media, il sistema è invecchiato nelle metodologie, nei contenuti e nelle strutture, che da anni attendono non aggiornamenti superficiali ma trasformazioni radicali.

La nostra scuola tende alla ripetitività, annoia e mortifica la curiosità e il desiderio di apprendere dei bambini e dei ragazzi producendo danni talvolta irreversibili. Essa intrattiene, è vero, benevolmente e maternamente i giovani, fatta com'è di buoni, edulcorati sentimenti di tanta comprensione, di tanto mammismo; ma è spesso priva di seria cultura scientifica e del necessario rigore critico e inoltre non prepara alle regole dure della vita sociale ed economica. Conferire dignità professionale a tutti i cittadini, dare a ciascuno il senso del proprio ruolo civile e produttivo, e a tutti offrire possibilità di occasioni e di sviluppo personale, di ulteriore formazione, di qualificazione e riqualificazione professionali, nel corso dell'intera vita attiva, questi i compiti della scuola. E' questa la diversa concezione che ci caratterizza oggi come forza laica e colloca in una luce particolare il nostro richiamo alla esigenza preminente che la scuola dello stato per ciascuno dei livelli in cui si articola sia un servizio di istruzione e questa abbia come finalità essenziale e sua stessa ragion d'essere.

Occorre dunque che essa:

- fornisca contenuti scientificamente validi e aggiornati;
- formi capacità di ordine intellettuale e abilità trasferibili in operazioni di diversa natura e complessità;
- dia a tutti i futuri cittadini consapevolezza del loro collocarsi in un rapporto attivo, non vittimistico, non tendente all'auto-emarginazione con la realtà economica e sociale di controllare culturalmente e psicologicamente il cambiamento sociale e il senso di incertezza che ne deriva;
- si trasformi in servizio aperto alla collettività adulta per i bisogni di educazione permanente e di istruzione ricorrente cui questa va incontro in misura crescente.

Queste le ragioni per le quali approviamo e sottoscriviamo la richiesta di una nuova legge di principi per la scuola elementare e attendiamo che il Parlamento nella discussione della proposta di riforma della scuola secondaria risolva gli equivoci e le ambiguità che ancora ne rendono poco chiaro il disegno complessivo.

E' giunto infatti il momento di decidere se la scuola debba servire — come è logico — ai bisogni di lungo periodo del paese o se debba continuare a pretendere di fornire competenze specialistiche dimensionate sui bisogni attuali del sistema produttivo. Questi ultimi meritano certo una risposta adeguata ma la scuola non è la sede più adatta a fornirla. Occorre piuttosto fare affidamento sulle strutture di formazione professionale, dove queste esistono o crearne di nuove, più agili e soprattutto programmabili sulle effettive caratteristiche qualitative e quantitative della domanda.

Infine è opportuno dire con chiarezza che qualsiasi tentativo di connotare in senso dogmatico e religioso la scuola di Stato ci troverà avversari irriducibili. Se già i panni del Concordato mal si attagliano a una concezione dell'istruzione che affonda le proprie radici nella libertà di coscienza e nell'assenza di ogni dogmatismo, a maggior ragione sarebbe incompatibile con i suddetti principi il tentativo di introdurre insegnamenti religiosi come parte del curriculum ordinario degli studi secondari, come pure quello di conservare alla religione cattolica il carattere di fondamento e coronamento dell'istruzione elementare.

Lo sforzo di immaginazione cui accennavo prima, destinato a ridefinire gli obiettivi dell'istruzione in Italia per i prossimi anni, impegna soprattutto gli insegnanti e adombra nuove più ricche dimensioni della loro funzione professionale. Quelle stesse qualità che saranno domani richieste a tutti i lavoratori qualunque sia il loro livello di professionalità specifica sono oggi richieste agli insegnanti perché spetta loro disegnare un futuro e progettare una concezione dell'istruzione ad esso funzionale. La Federazione è impegnata su questa linea di riflessione e non verrà meno a questo compito che la caratterizza in senso modernamente laico. E' questo il nostro modo di interpretare il passato della FNISM e di trarne lume per il futuro.

INDICE DEI NOMI

- Acquaviva G., 131n
 Alfieri V.E., 80, 89n
 Ambrosini G., 90n
 Ambrosoli L., 13, 14n, 17,
 18, 34n, 57, 61n, 63,
 68n, 72, 78n, 89n, 90n,
 132n
 Amore A., 45n
 Andreani Dentici O., 10
 Anile A., 77
 Anzillotti A., 77
 Arcoleo G., 40
 Ardigò R., 61n
 Arullani, 38

 Baldwin J.M., 23, 24
 Ballardini, 128, 132n
 Barbagallo C., 5, 49, 61n, 72
 Basso A., 6, 79, 80, 81, 82,
 83, 89n, 90n, 104n
 Battaglia F., 8
 Bauer R., 104n
 Bernini F., 80, 81, 82, 83,
 85, 86, 90n, 91n, 104n
 Bertin G.M., 8, 131n
 Bertoni Jovine D., 17, 34n,
 90n
 Bestazzi E., 131n
 Bianchi A., 80
 Biasini O., 9, 127
 Bissolati L., 41
 Bittanti Battisti E., 48
 Bobbio N., 89n, 93
 Bodrato G., 14
 Boffi F.E., 34n
 Bonaiuti E., 77
 Bonomi L., 54
 Borghi L., 7, 8, 9, 17, 34n
 68n, 104n, 125
 Bottai G., 80, 83
 Bozzetti G., 131n
 Bozzoni D., 79, 89n, 91n
 Breda A., 132n
 Broccoli A., 78n

 Cabibbe G., 89n
 Callegari D., 80, 82, 86,
 89n, 91n

 Calò G., 5
 Calogero G., 90n
 Camaiori, 77
 Cambi F., 78n
 Canestri G., 131n
 Capodiferro, 120
 Carabellese P., 5
 Caracciolo A., 8
 Carella M., 24
 Carlini A., 5
 Casano A., 80, 90n
 Casati G., 131n
 Castaldi F., 91n
 Catalano, 85, 91n
 Catarsi E., 13
 Cattaneo C., 93
 Cena G., 24
 Cento V., 77
 Ceva, 80
 Ciari B., 104n
 Cicalese M.L., 68n
 Circeo E., 130n
 Cives G., 12, 14n
 Codignola A.M., 14
 Codignola E., 5, 36n, 69-78,
 104n
 Codignola T., 14, 130n,
 132n
 Coen R., 5, 91n, 129n
 Colajanni N., 72
 Colombo A., 77
 Compatangelo C.A., 11
 Conti A., 52, 55
 Corda Costa M., 12
 Craici V., 79, 80
 Credaro L., 5, 23, 37, 48,
 53
 Croce B., 7, 37, 40, 71, 78,
 104n
 Crocioni G., 18, 38
 Cuccia S., 34n

 De Bartolomeis F., 8
 De Blasi G., 118, 121, 129n,
 130n
 De Felice G., 34n
 De Francesco, 80
 De Gasperi A., 90n

 De Roberto F., 34n
 De Ruggiero G., 79, 89n
 Dewey J., 24
 Di Bello G., 35n

 Emerson R.W., 24
 Emery C., 59, 61n

 Faggi A., 45n
 Fancello S., 77
 Fanfani A., 97, 100, 121
 Favaro G., 80
 Fazio Allmayer V., 34n
 Feligetti A., 133n
 Ferretti G., 76
 Ferrière A., 23
 Fornaca R., 6, 7, 12, 17,
 34n, 70, 78n, 90n, 129,
 132n
 Forti U., 79, 80, 118, 129n
 Fortunato G., 17, 34n
 Fraccaroli A., 37
 Fraccaroli G., 18
 Franchetti L., 17
 Franchi G., 131n
 Frassi, 80
 Fresia Ansaldi G., 11
 Friso L., 59

 Galletti A., 18, 50, 64
 Garin E., 68n
 Gattullo M., 131n
 Genovesi G., 13, 68n, 90n,
 129n
 Gentile E., 34n
 Gentile G., 5, 15, 16, 18,
 21, 23, 25, 26, 31, 32,
 34n, 35n, 37, 39, 40,
 41, 44n, 45n, 63-68, 72,
 75, 76, 77, 80, 83, 121
 Giannarelli R., 8
 Gioberti V., 64
 Giolitti G., 19, 47
 Gliozzi G., 139
 Gliozzi M., 5, 7, 8, 9, 10,
 11, 80, 82, 83, 86,
 91n, 93-105, 117, 120,
 121, 122, 123, 124,

126, 127, 130n, 131n, 132n,
Gobetti P., 77, 93
Gonella G., 83, 84, 91n,
96, 101
Gozzer G., 131n
Graf A., 45n
Grimaldi U.A., 13
Gui L., 9, 97, 103, 108,
110, 117, 121, 122,
123, 124
Gulotta B., 14

Harasim G., 21, 35n, 42
Hoeffding H., 23

Isnardi G., 33, 34n, 36n
Izzo D., 10, 12, 14n, 78n,
131n, 132n, 134n
Jaja D., 18
James W., 23

Kirner G., 5, 6, 37, 49, 55,
61n, 63, 69, 77n, 85,
94, 137

Labriola A., 18, 37
La Malfa L., 11, 12, 13, 132n
Lange C.G., 23
Laporta R., 12, 104n, 120,
126, 128, 130n, 131n
Leonardi G., 131n
Levi A., 5
Lisio G., 51
Lombardi V., 84, 91n
Lombardo Radice G., 5,
15-36, 37, 40, 42, 43,
44n, 45n, 52, 53, 69,
71, 76, 77, 77n
Longhena M., 55
Lucifero R., 41
Luotto, 80
Luzzatto G., 5

Madriagnani C.A., 34n
Malagodi A., 8
Malagugini A., 90n
Malfatti F.M. 117, 128
Mannucci A., 35n
Marchesi C., 5, 51
Marchi G., 71, 77, 78n
Martino G., 97
Martinoli G., 8
Matteotti G., 22
Mazzini G., 80
Mazzoni G., 45n
Medici G., 102, 130n
Micheli F., 131n
Milani L., 114
Misasi R., 109, 119, 126,
131n
Modugno G., 73
Morigliano F., 77

Mondolfo R., 5, 18
Mondolfo U.G., 5, 18, 40,
47-54, 72, 76, 80, 104n
Montagna G., 79, 80
Monti A., 7, 71
Moreno A., 132n
Moretti M., 89n
Moro A., 99, 119
Moro G., 73, 76
Morselli G., 132n
Mosca B., 122, 130
Mussolini B., 18, 21, 79

Natucci A., 130n
Nenni P., 119
Nicoli P.F., 89n

Orlando V.E., 42, 49
Ostenc M., 21, 22, 35n, 68n
Ottino C., 11

Pagani A., 8
Paganini, 80
Palumbo A., 12, 13, 84, 87
Pardo F., 68n
Parri F., 104n
Patri A., 24
Payot H., 23
Peano G., 93
Pecchioli L., 14
Pedrazzi L., 130n
Pelloux L., 47
Pennacini A., 119, 129n
Perelli L., 118, 122, 124,
129n, 130n
Pestalozzi E., 24, 33
Picchi Piazza E., 11, 12,
14n, 132n
Picco I., 34n
Pieraccioni D., 135
Pio IX, 66
Platone, 15, 65
Pontecorvo C., 132n
Prampolini C., 85
Prezzolini G., 70, 77, 78n
Provenzal D., 89n

Quaglieni P.F., 132n
Quazza G., 104n, 129n

Raichich M., 127
Rampoldi R., 39
Raponi N., 89n
Rava L., 38
Relli A., 123, 130n, 131n
Renier R., 45n
Rho E., 121
Ricuperati G., 130n, 131n
Rodelli L., 80
Rosmini A., 64
Rossi P., 99, 117

Sajeva B., 12
Salvemini G., 5, 18, 19, 25,

37, 38, 44n, 45n, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54n, 55,
63, 64, 66, 67, 68n, 70,
77, 93, 94, 96, 104
Sanna G., 5, 43, 44
Santini G., 41
Santoni Rugiu A., 35n, 119
Saracco G., 47
Sartori F., 68n, 80
Scalfaro O., 112, 127
Serini P., 104n
Serra E., 132n
Serravalle Porzio E., 11, 12, 14
Sipala P.M., 8
Siriati L., 89n
Sistoli Paoli N., 35n
Solimbergo, 41
Spadolini G., 131n
Spaventa S., 71
Spini G., 104n
Stampa G., 30
Stefanini L., 33n, 45n
Sturzo L., 76
Sullo F., 126

Tamburrano G., 129n, 130n,
Tarozzi G., 5, 45n, 55-62,
72, 76, 78n
Tasca A., 28
Tassinari L., 14
Telmon V., 8, 11, 12, 122,
125, 128, 130n, 131n,
132n
Tisato R., 5, 125, 131n
Tittoni T., 41
Tomasini T., 8, 35n, 54n,
89n, 90n
Trabalza, 18
Tramarollo G., 8, 9, 11, 13,
93, 120, 121, 123,
130n, 131n, 132n
Trisciuzzi L., 12
Troyano R., 16, 34n
Turati F., 13

Ulivieri S., 12, 13, 14n

Valgimigli M., 5, 77
Valitutti S., 8, 104n, 108,
121, 131n, 132n
Vanoni E., 117
Varisco B., 34n, 77
Vergnano I., 11, 132n
Vidari G., 5, 45n
Visalberghi A., 8, 12, 78,
104n, 131n
Volpe G., 45n
Volta A., 93

Wundt W., 23
Zanardelli G., 47

INDICE

Domenico Izzo, <i>Introduzione</i>	Pag. 5
Giacomo Cives, <i>La funzione degli insegnanti nella concezione di Giuseppe Lombardo Radice</i>	» 15
Emilia Sordina, <i>La FNISM dalle pagine dei «Nuovi Doveri» (1907-1911)</i>	» 37
Eva Morgana, <i>Ugo Guido Mondolfo e la FNISM</i>	» 47
Nella Sistoli Paoli, <i>Giuseppe Tarozzi e la FNISM</i>	» 55
Luciana Bellatalla, <i>Il contributo di Giovanni Gentile alla FNISM</i>	» 63
Flavia Bacchetti, <i>Ernesto Codignola e la FNISM</i>	» 69
Luigi Ambrosoli, <i>La FNISM dalla rifondazione al Congresso di Roma del 1949</i>	» 79
Tina Tomasi, <i>Mario Gliozzi, il continuatore di Gaetano Salvemini</i>	» 93
Antonio Santoni Rugiu, <i>Mutamenti di ruolo e dello status dell'insegnante dalla Commissione di Indagine (1962-63) ad oggi</i>	» 107
Simonetta Ulivieri, <i>La FNISM di fronte alla riforma della scuola secondaria</i>	» 117
Massimo Fedri, <i>Lo stato giuridico e la professionalità degli insegnanti</i>	» 133
Lucia La Malfa, <i>La FNISM negli anni 80</i>	» 139
<i>Indice dei nomi</i>	» 143

*Finito di stampare nel mese di Giugno 1982 dalla
Tipolito Tecnografica - Parma*

Composizione - La Linotipo - Parma